Colección Pensamiento Disruptivo

Investigar desde el Sur

Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes

Carlos Rodrigues Brandão, Benjamín Berlanga Gallardo,
Daniel Hugo Suárez, Elvira Espejo Ayca, Aura Isabel Mora,
Lola Cendales González, Santiago Gómez Obando
Marco Raúl Mejía Jiménez (Coord.)

Prólogo de Germán Rey

Ediciones desde abajo

Investigar desde el Sur

Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes

Carlos Rodrigues Brandão, Benjamín Berlanga Gallardo,
Daniel Hugo Suárez, Elvira Espejo Ayca, Aura Isabel Mora,
Lola Cendales González, Santiago Gómez Obando
Marco Raúl Mejía Jiménez (Coord.)

Prólogo de Germán Rey

Planeta Paz
Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia

Ediciones
desde abajo

Investigar desde el Sur

Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes

Carlos Rodrigues Brandão, Benjamín Berlanga Gallardo, Daniel Hugo Suárez, Elvira Espejo Ayca, Aura Isabel Mora, Lola Cendales González, Santiago Gómez Obando
Marco Raúl Mejía Jiménez (Coord.)
Prólogo de Germán Rey

Agosto 2022

Ediciones desde abajo
www.desdeabajo.info
Bogotá D. C., Colombia

ISBN: 978-958-5555-73-0

Fotografía de portada: Fabio Mejía Botero

Diseño y diagramación: Difundir Ltda.
Carrera 20 Nº45A85, telf.: 60 1 345 18 08

Impresión: Editorial Bolívar, impresores SAS
Calle 22 Nº34-43 telf: 60 (1) 2696687

El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber.
Cultivarlo es responsabilidad de todas y todos.

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y se mantenga esta nota.

Índice

Prólogo
Los sentidos de la urdimbre. Lo que el Sur nos cuenta 9
Germán Rey

Capítulo I
Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos.
En búsqueda de otras metodologías 15
Marco Raúl Mejía

Capítulo II
Ellos, nosotros, entre-nosotros. Nueve escritos breves sobre la experiencia
de investigación como un encuentro entre personas.....79
Carlos Rodrigues Brandão

Capítulo III
Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador 135
Benjamín Berlanga Gallardo

Capítulo IV
Narrativa, experiencia y pedagogía.
La documentación narrativa y la democratización del saber educativo.....207
Daniel Hugo Suárez

Capítulo V
Trenzando la vida. Tejidos andinos de mujeres que producen
su propio conocimiento.....249
Elvira Espejo Ayca y Aura Isabel Mora

Capítulo VI
Antecedentes, trayectorias, aportes, límites y retos de la sistematización 269
Lola Cendales González y Santiago Gómez Obando

Dedicatoria

Este libro está dedicado amorosamente a nuestro rebelde senti-pensante mayor: Orlando Fals Borda, de cuya amistad, compañerismo, sabiduría y luchas hemos aprendido todas y todos, quienes presentamos nuestras voces en este texto, testimoniando ese arco iris megadiverso, que aprendimos a sentir desde las enseñanzas del maestro, como fundamento de ese pensamiento raizal que se teje en estas tierras, haciendo posible la filigrana que constituye nuestra historia desde esas particularidades y singularidades que interpela el pensamiento y la acción hegemónica y decolonial, que se nos impuso como única posibilidad disciplinaria y epistémica.

Fals nos invita a romper ese monoculturalismo, en sus múltiples versiones y manifestaciones, aun las propias, como expresiones de dominio y control, invitándonos a reconocer "las particularidades del humano tropical: la solidaridad del indígena, la búsqueda de libertad del afro-palenquero, los sentidos de autonomía de los colonizadores y la dignidad del campesino", lo que nos llevará a lo que el denominaba: "La segunda República".

Prólogo

Los sentidos de la urdimbre. Lo que el Sur nos cuenta

Germán Rey[1]

En uno de sus *Ensayos morales y literarios*, David Hume escribió que "Al encerrar el conocimiento en las universidades y claustros y aislarlo del mundo y círculos sociales, lo hemos ido descuidando" y un poco más adelante se pregunta, "¿Oué podemos esperar de personas que no consultaron la experiencia para inferir ninguno de sus razonamientos, o que nunca buscaron esa experiencia donde realmente está, en la vida y conversación diarias?"[2].

Siglos después la pregunta de Hume atraviesa buena parte de las reflexiones de este libro, mostrando no solo la pertinencia de las indagaciones que propuso el filósofo, sino sobre todo la persistencia de un problema que sigue estando activo en la pregunta social sobre la naturaleza del conocimiento.

Y ya no se trata de una pregunta que no tiene geografía, o que no recibe parte de su diferencia y visión de su ubicación existencial, sino que precisamente es de ella de la que recoge buena parte de su fuerza y vitalidad.

Investigar desde el Sur. Epistemologías y metodologías emergentes, propone un camino desde su propio título. Dos grandes áreas despliegan el pensamiento de este libro: por una parte, la indagación sobre los significados del conocimiento y las mutaciones que ha vivido, ya sea por sus propios avances

---

[1] Profesor en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Formó parte del Consejo de Ciencias Sociales del Sistema Nacional de Ciencia y fue director del Centro Ático de tecnologías aplicadas a las artes, la comunicación y la arquitectura. Es miembro de las Juntas Directivas de la Fundación Gabo y de Fundalectura.

[2] David Hume, *Ensayos morales y literarios*, Madrid, Tecnos, 2008, p. 83.

como por los nuevos diálogos a los que ha estado abierto, pero también el caudal que, proviniendo de las tradiciones y las recomposiciones de la sociedad, ha generado conocimientos inéditos y nuevas formas y aproximaciones al conocer. Epistemologías y metodologías ocupan entonces el interés de los autores que componen esta obra.

Al comienzo de su texto, Marco Raúl Mejía se encarga de establecer las relaciones de este conocimiento con las realidades políticas del continente (un tema central del libro) y de enunciar algunos de los movimientos que han sido claves en el pensamiento y la acción de América Latina. Pero también resalta la incidencia que los diversos rostros y rastros de sus habitantes han tenido y continúan teniendo en los ejercicios de pensamiento y de investigación. Es muy interesante su propuesta de lógicas paradójicas "[…] que exigen un tipo de análisis diferente para dar cuenta de las múltiples diversidades de la naturaleza y de lo humano como naturaleza". En su opinión estas lógicas no son un problema de esencias, sino de "[…] tradiciones que han forjado nuestra individuación y subjetividad", tal como lo afirmó la *Declaración de Venecia* que abre las páginas de la obra.

Las reflexiones de Marco Raúl sobre las prácticas sociales situadas, las lecturas desde los lugares, los saberes menores, la visibilidad de otras narrativas del mundo y la emergencia de formas sociales negadas, conforman una aproximación no solamente sugerente sino muy importante para repensar a profundidad los sentidos más contemporáneos del conocimiento y de lo que sucede con él en sociedades, que para decirlo con las palabras de Hume, sean menos apegadas al claustro y donde las experiencias no son desdeñadas sino, por el contrario, reconocidas como interlocutoras válidas.

El texto de Carlos Enrique Rodrigues Brandão, retoma algunas de estas líneas de reflexión y propone otras. La distinción entre nosotros y ellos parte del distanciamiento del ellos como "[…] una especie exótica de la cual hablamos", para reconocerlos dueños de sus saberes y conscientes de sus acciones culturales, sociales y políticas, y enfatiza en las "comunidades en movimiento", una nominación que le quita a estas la rigidez que en el pasado fueron asociadas a la tradición y que resultaron atrapadas

por el folklore y el inmovilismo. Y consecuentemente por el silencio y la exclusión.

La inaplazable llegada del desconocido, la evolución de los sujetos de investigación a pensadores críticos del "nosotros mismos", el énfasis en la dialogicidad sobre la asertividad y el paso de una epistemología de la construcción de saberes a una ética del intercambio de los saberes construidos y de ella a una política de la destinación social e histórica de los saberes compartidos, son algunas de las indagaciones del clarividente texto de Rodrigues Brandão.

Uno de los encuentros fructíferos para el conocimiento ha sido el de las narrativas, hasta el punto de que en "Realidad mental y mundos posibles", hoy un clásico, un psicólogo cultural como Jerome Bruner distinguió dos modalidades de pensamiento, la paradigmática que trata de cumplir el ideal de un sistema formal de descripción y explicación y la modalidad narrativa, que se refiere a las intenciones y las acciones humanas y a las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. "Trata de situar –escribe– sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. Joyce pensaba que las particularidades del relato eran epifanías de lo ordinario"[3].

El texto de Benjamín Berlanga Gallardo subraya precisamente este encuentro y lo hace destacando el carácter temporal de la narración "[…] que cuenta lo que pasa", pero también señalando que la narración es vida vivida, es posibilidad de lo común y es un relato siempre abierto e incompleto. Como lo confirma en este libro, "La narrativa puede ser potente en términos de generar posibilidades emancipatorias, es decir, fuerza y movilización en las personas para cambiar la vida".

Esta profundización en el sentido narrativo de la experiencia que da lugar a lo que Hume, tres siglos antes, llamaba la vida y la conversación diarias, es una perspectiva fundamental de la investigación desde el Sur y especialmente de la investigación de la educación. Tematizarla es sin duda un aporte.

---

[3] Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1998, p. 25.

A la investigación (auto)biográfica y narrativa de la que habla Daniel Hugo Suárez en su capítulo sobre "Narrativa, experiencia y pedagogía. La documentación narrativa y la democratización del saber educativo", se suma la necesidad de construir saberes pedagógicos a partir del saber de la experiencia. Por eso es tan importante el llamado que hacen Lola Cendales y Santiago Gómez Obando hacia el final del libro, al afirmar que la sistematización debe abrirse a otros enfoques, "[…] que nos ayuden a cualificar y fortalecer las prácticas educativas que realizamos".

Los horizontes epistemológicos que abre este libro en sus primeros capítulos se encuentran, de manera muy coherente, con las metodologías y las experiencias que los tres siguientes elaboran cuidadosamente. El conocimiento con la vida, los relatos con las experiencias. Si los sujetos sociales han estado presentes en la elaboración conceptual del inicio, ahora, en la segunda parte de sus páginas, irrumpen con sus historias, sus vidas y sus rebeldías.

Ya sabemos desde hace mucho tiempo que un libro puede leerse con diversos ritmos y acentos, trastocando su orden, retornando a cualquiera de sus páginas con las ganancias de la lectura y de la crítica. La *Rayuela* de Cortázar fue un ejemplo de las maravillosas posibilidades del trastocamiento de la lectura.

Debo confesar que para escribir este prólogo leí el libro canónicamente, siguiendo estrictamente el orden que propone la edición. Pero poco a poco fui desobedeciendo el camino trazado para encontrar otros senderos, no tanto pavimentados sino más bien trochas en el campo. Muy pronto los tres capítulos de las metodologías empezaron a acudir a los tres capítulos iniciales para hacerles preguntas, intentar contrastaciones y aportar conceptos que partían de las experiencias que en ellos se estudiaban.

Nada mejor para captar la urdimbre de un texto, sus articulaciones y promesas, que aprehenderlo no desde la visión lineal, sino desde la del tejido. Hace años lo explicó Roland Barthes al referirse precisamente al placer del texto. Y el libro del que estamos hablando nos ofrece una clave

en el capítulo V, titulado "Trenzando la vida. Tejidos andinos de mujeres que producen su propio conocimiento", de Elvira Espejo Ayca y Aura Isabel Mora.

Recuerdo hace unos años, en la sala de reuniones del Ministerio de Cultura de Colombia, el encuentro entre Paula Marcela Moreno Zapata, la ministra en ese entonces y un grupo de indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, en que participaban un Mamo kogui que había llorado al ver en las alacenas mustias del Museo Nacional, los objetos ceremoniales del Corazón del Mundo, uno tras otro, clasificados por el conocimiento arqueológico pero alejados de la experiencia más vital de los rituales y las ceremonias en sus territorios. Junto al Cabildo Gobernador estaban varias mujeres arhuacas que no hablaban sino que tejían en silencio. Su tejido eran sus palabras y una forma activa de participación. "Las tejedoras, conscientes del espacio que habitan –escriben Elvira Espejo y Aura Isabel Mora– comprenden el tejido como extensión de su cuerpo, común territorio habitado que está vivo en la crianza mutua o la co-crianza de la vida".

La investigación de las mujeres tejedoras de los Andes en Bolivia ofrece entonces una de las claves para entender este libro, en el que se entretejen investigación, autobiografía, narrativas, conocimiento, territorios. Como escriben las autoras de este capítulo, es necesario, "Comprender las maneras como el territorio produce conocimiento, es decir, cómo se produce investigación a partir de cómo cada hilo va trenzando un diseño que hace parte de las fiestas, de los colores y de las formas en que se expresan los pueblos, en las que se viven los ciclos de la tierra, del Sol y de las lluvias".

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y los procesos de sistematización de las prácticas educativas, cada una en su especificidad, componen parte del área de metodologías de este libro. En el estudio de Daniel Hugo Suárez, la autobiografía supera la separación entre experiencia y lenguaje, expande el espacio biográfico hacia la investigación social y educativa y se promueve la reconstrucción de las diversas posiciones en la enseñanza buscando superar "[…] las certezas naturalizadas por la racionalidad pedagógica dominante".

En su acercamiento a la sistematización, Lola Cendales y Santiago Gómez destacan su vinculación con la práctica docente, la pluralidad de enfoques y concepciones epistemológicas que la atraviesan, el saber y la acción como puntos de partida, su condición transformadora y emancipadora, su capacidad de generar aprendizajes significativos y la apuesta explícita por realizar procesos de formación desde la investigación.

Es muy interesante el balance que los autores hacen sobre la evolución social de la sistematización en educación, en que echan de menos la falta de lecturas de conjunto sobre las investigaciones realizadas, la necesidad de fortalecer el diálogo con otras corrientes y enfoques investigativos que ayuden a fortalecer las prácticas educativas y el reconocimiento como una de las intencionalidades ético-políticas de la educación popular de la formación de subjetividades "[…] rebeldes, críticas y autocríticas".

El libro y sus autores cumplen a cabalidad lo prometido. Resaltan la importancia de otras formas del conocimiento que circulan por la geografía del Sur y a la vez muestran los diálogos que se están produciendo con otros saberes, tradiciones y prácticas sociales y culturales, muchas veces negados u olvidados. Y a la vez entretejen estos caminos reflexivos con la mirada analítica de las metodologías que han estado presentes en la investigación, especialmente educativa, en el continente.

Es un libro que termina pareciéndose al saber ancestral de las tejedoras de los Andes, que queda patente en su bella constatación de la necesidad de pasar del énfasis en el conteo de las filas de la trama a la preponderancia del eje horizontal de la tela, según la selección de los hilos de la trama.

La invitación a descifrar la urdimbre de este libro queda ahora en las manos de las lectoras y los lectores.

Capítulo I

Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías[1]

Marco Raúl Mejía Jiménez
Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional

> "Por su propio movimiento interno, el conocimiento científico ha alcanzado los confines del diálogo ineluctable con otras formas del conocimiento. En este sentido, y al tiempo que reconocemos las diferencias esenciales que existen entre la ciencia y la tradición, advertimos no su oposición, sino su complementariedad. El encuentro inesperado y enriquecedor entre la ciencia y las distintas tradiciones del mundo hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembocar en una nueva perspectiva metafísica".
> *Declaración de Venecia*[2].

La cita sirve a manera de síntesis de lo que pretendo plantear en este texto, en cuanto nos muestra cómo el camino planteado en los artículos de este libro gozan de antecedentes bien reconocidos que ya habían sugerido un camino de encuentro y reflexiones comunes entre esas otras formas del conocimiento que pertenecen a las grandes tradiciones culturales y la ciencia occidental, y para ello sugiere ese momento en el cual la visión lineal de esta última comienza a ser replanteada, para lo cual exige la búsqueda de

---

1 Este texto es un aparte ampliado del documento escrito para la serie "Diálogo de experiencias y pensamiento vivo", libro 3, *Pluralismos epistemológicos y nuevos desafíos de la sistematización de experiencias*, Unaula - Fundación Confiar - Editorial Deliberar, Medellín.

2 Ciret-Unesco, *Declaración de Venecia*, comunicado final del coloquio: "La ciencia frente a los confines del conocimiento, prólogo de nuestro pasado cultural", marzo 1986.

caminos de encuentro entre las tradiciones y el conocimiento desarrollado. En esta perspectiva, este texto se inscribe en esa variedad de caminos que buscan actualizar los planteamientos de este coloquio (*Declaración de Venecia*) para nuestros días.

1. Pistas de búsquedas, indicios en múltiples caminos

Colocarse en el lugar de metodologías en general, y metodologías emergentes de investigación en particular, significa hablar de propuestas que han acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía, psicología social, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, decolonialidades, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actoría desde sus empoderamientos: afros, indígenas, mujeres, jóvenes, maestras y maestros, grupos Lgbti, grupos en condición de discapacidad y muchas otras, que les ha permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad.

Por ello, pudiéramos decir que estas propuestas se han ido desarrollando en el acompañamiento y en el empoderamiento de las prácticas de rebeldía que han acompañado las luchas de diverso tipo que a lo largo y ancho de América Latina se han realizado en el curso de la segunda mitad del siglo XX y lo transcurrido del presente expresados desde lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso y lo socialmente desigual, y en ese reconocimiento de la unidad entre lo humano y la naturaleza que hace que este se baje del pedestal de ser el rey y se reconozca como parte de ella, un eslabón más en la cadena de la vida.

Es así como muchos de los desarrollos conceptuales de la rebeldía han sido ejercicios de una Investigación Acción Participante IAP, así intente ser desechada por miradas que antes la trabajaban y ahora vuelven a nuevas

elaboraciones del norte, las cuales hoy siguen modificándose a partir de sus troncos básicos. De igual manera la emergencia de otras formas de investigación como la sistematización, narrativas, reautorías, etnometodologías, metodologías orales[3] de las cuales dan cuenta sus autores a partir de procesos prácticos de acompañamiento y presencia con y desde los grupos populares de nuestras realidades, lo cual ha devenido en concepciones variadas de la misma en coherencia con las prácticas que se acompañaron y los marcos conceptuales de quienes las desarrollan.

Este ejercicio ha permitido mostrar cómo esa infinidad de prácticas, muchas de ellas nacidas con un soporte propio, al intentar explicarlas se constituían en un diálogo de saberes con otros conocimientos, y lo hacían desde una identidad específica, desde sus referentes contextuales y culturales, lo cual abría un amplio espacio para profundizar en la manera cómo en esas explicaciones estaban presentes miradas del mundo que daban cuenta de otras cosmogonías, otras epistemologías, diferentes y diferenciadas de aquellas por las cuales corrían los circuitos académicos de una institucionalidad social, cultural y educativa de corte euroanorteamericano, aun en sus versiones críticas.

En ese encuentro comenzaron a desarrollar propuestas metodológicas diversas y particulares, con otros soportes y formando a sus participantes en procesos no instrumentales, lo cual permitió la emergencia y la visibilización de esos aspectos ocultos por los caminos clásicos de la indagación y auscultación de esas realidades, para permitir a esos saberes populares, esa sabiduría tradicional, esos conocimientos ancestrales y los saberes identitarios manifestados y surgidos en las luchas y en la resignificación de nuestros quehaceres e identidades tomaron forma a través de sus propios lenguajes y narrativas.

De igual manera, existen posiciones críticas que plantearon, a lo largo del siglo anterior y en lo corrido del presente, anotaciones profundas a sus comprensiones. El presente artículo retoma, precisamente, algunas de esas críticas, tomadas en cuenta tanto en las concepciones del pensamiento

[3] Existen otras que el límite del espacio no permite trabajarlas, pero que serán retomadas en futuras publicaciones de esta colección.

latinoamericano como en el euronorteamericano y el disciplinar. Algunas de esas posiciones críticas, esquemáticamente las podemos sintetizar, según vemos a continuación:

- Una sobrevaloración de lo político, que en ocasiones generó desmedro de la reflexión epistémica;
- El desdeñar procesos metodológicos y avanzar con rigor en sus procesos a nombre de la crítica al objetivismo racional desde las propuestas transformadoras;
- Predominó en sus prácticas las dinámicas participativas y de animación socio-cultural, negando la teoría;
- Una epistemología populista que exalta el saber de los grupos populares, sobrevalorando su sentido común, y negando otros conocimientos;
- En muchos casos se tiene un discurso de izquierda soportado en epistemologías de derecha;
- Las técnicas participativas utilizadas en diferentes experiencias trabajan sobre un principio de supuesta neutralidad;
- En las relaciones investigativas y educativas, y de otros procesos vividos en América Latina, se tomó el saber popular como una especie de vulgarización o esquematización, bien sea de los grupos populares o del saber erudito;
- En la crítica al positivismo cientificista se cae en una sobreideologización crítica;
- Los procesos de formación reproducen modelos tradicionales de adoctrinamiento;
- En muchos casos la investigación la realiza el agente político externo, que actúa sobre los grupos de su interés y termina hablando por ellos desde imaginarios y representaciones que porta desde el momento previo a la misma investigación;
- La conceptualización de la acción no fue muy precisada y se terminó entendiendo como si fuera la resultante de la reflexión;
- El sentido del cambio social y político, como objetivo, dio origen a relaciones asimétricas en las que primó el conocimiento académico y las representaciones sociales por parte de grupos de extracción social diferente.

Como es posible observar en este listado, que habría que profundizar en futuros trabajos, el ejercicio que encontrarán en estas páginas se teje también desde la crítica a las prácticas y las experiencias de quienes nos antecedieron, pero siempre manteniendo el horizonte de intentar pensarnos desde nuestras realidades en un diálogo crítico con la tradición euronorteamericana.

Este ha sido un proceso lento, en cuanto ha significado ir reconociendo una problemática nueva, lo cual requiere afinar la mirada para poder dar cuenta de cómo eran reconocibles esos elementos en un ejercicio cuidadoso para ver las manifestaciones de las huellas de sus culturas y sus vidas, de un mestizaje cultural que ha dado forma a un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad como fundamento de la constitución de identidades en estos territorios.

Ese ejercicio, desde las prácticas sociales situadas, fue visibilizando unas formas particulares y fundamentadas sobre principios no dualistas, haciendo un ejercicio de complementariedad que al tener que hacer el esfuerzo por explicar desde esos otros modos de enunciación, fue encontrando que los lugares clásicos de aproximación debían ser ampliados y replanteados para dar cuenta de esos elementos existentes y que era necesario explicar desde otras lógicas más en coherencia con las apuestas y las identidades que contenían y les daban vida.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que también daban cuenta de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual, en el ejercicio investigador, era posible de observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas manifestaciones de diferencia y diversidad también permitieron, a medida que se encontraban con esa riqueza, afinar las metodologías más allá de lo instrumental, los marcos conceptuales y las herramientas, para

así permitir dar cuenta y explicar el mundo y representarlo como propio. Requirió, además, diseñar elementos que permitieran ver de manera más integra cómo eran los actores. Para quien transitaba propuestas de transformar las realidades, de sus desigualdades y opresiones, también le exigió reconocer una historicidad que daba identidad, y por ello la necesidad de profundizar en esas narraciones para buscar sentidos y explicaciones, para desaprender aquello en que habíamos sido formados, reconociendo en las enseñanzas, por ejemplo, de nuestros grupos originarios que "adelante es atrás" y "el presente se construye desde la ley de origen", lo cual visibilizaba otro horizonte epistémico[4].

Este ejercicio planteó la necesidad de avanzar en el reconocimiento de una historia propia que nos permitirá dotarnos de nuevos acercamientos, de reconocernos a través de un ejercicio de intraculturalidad (diálogo de saberes) para la construcción de lo propio. Una opción que no era posible sin una confrontación de saberes que nos diferenciara y reconociera en lo otro diferente y diverso. Es allí donde toma forma la interculturalidad a la cual debemos ir con nuestro relato, el cual nos ubica frente a otras maneras de organizar las narraciones y otras tradiciones[5].

Estas dinámicas permitieron construir una autovaloración en cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidos en ámbitos de poder y saber, y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriverso, lo cual ha permitido la visibilización de un sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, mostrándonos esas otras maneras y lógicas de explicar el mundo diferentes a la euronorteamericana.

El tipo de sistematicidad y de verdad del conocimiento científico, y sus sistemas de verdad, al tratar de generalizarse niegan otras maneras de ser, en cuanto su universalidad organiza una mirada que invisibiliza las formas

4 *La educación propia en los resguardos de Riosucio, Caldas*, Planeta Paz, Bogotá, 2018.

5 Cendales, L.; Muñoz, J.; Mejía, M. R., *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar,* Ediciones Desde abajo, Bogotá, 2016.

específicas de la diversidad y sus manifestaciones en el saber, la sabiduría y el conocimiento.

A. Hacer caminos entre la resistencia y la reexistencia

El ejercicio investigativo fue haciendo perceptible cómo esas visiones del mundo y sus imaginarios estaban vivas en las prácticas de muchos de los habitantes de nuestras realidades, pero no emergían o eran mantenidas como resistencia porque las dominaciones epistémicas, lógicas, lingüísticas, culturales, habían hecho su trabajo de control negándolas.

Pero esto también requirió de propuestas metodológicas que replantearan esas formas clásicas de usarlas en sus diversas variantes como recursos universales en la investigación, incluidas las críticas. Allí la realidad de una narración hecha desde los grupos subalternos como procesos y dinámicas de resistencia, que no habían encontrado sus narrativas para nombrarlo, logra su expresión desde sus particularidades contextuales e identitarias.

En estos procesos, a medida que se fue avanzando en prácticas investigativas propias, las metodologías se van convirtiendo en propuestas que reelaboran algunos métodos para investigar las prácticas desde miradas más comprensivas e integrales, permitiendo construir un campo al interior de la investigación, lo cual le significó entrar también en un diálogo-confrontación con las teorías vigentes, toda vez que esa manera universal de investigar nos había explicado, desde sus lógicas y procesos y en la afirmación de lo universal, la invisibilización de nuestras singularidades, por la dificultad que tiene para reconocer y valorar lo pluriverso y lo emergente. Es así como este proceso mostró una nueva dificultad en cuanto estas explicaciones van a requerir incluir, como parte de la misma explicación, a los sujetos con los que coexisten las dinámicas sociales en sus prácticas.

De igual manera, la objetivación de lo natural generada por la obsesión de objetividad de la modernidad, lleva a perder de vista la manera cómo lo que se investiga ha sido construido en otros mundos de sentidos y significados, y allí estas formas de investigación mostraron que es necesario

dar cuenta de esos otros mundos conjugando explicaciones y sentidos de los conocimientos, los saberes, las sabidurías y no solo de las disciplinas, lo cual no significa desconocer su método, sino su insuficiencia para dar cuenta de explicaciones más holísticas.

A medida que los diversos procesos de investigación nos fueron acercando a formas de conocimientos y saberes más intraculturales, fueron emergiendo organizaciones y explicaciones del mundo no reconocidas y que al colocarlas en su horizonte histórico están en las fuentes del Abya Yala, con su unidad de lo humano y la naturaleza rotos en la explicación euronorteamericana del mundo, la misma que se había consolidado como concepción universal a través de los sistemas culturales de socialización y educativos[6].

Encontramos con el Buen vivir/Vivir bien en las comunidades actuales de los grupos originarios, claves que no solo dieron cuenta de que la separación sujeto-objeto era artificial sino que el determinismo traía consigo un alto componente de dominación, que en sus resultados prácticos era posible de ver en las consecuencias ambientales que vivía el planeta, apareciendo en nuestras realidades una desintegración de la armonía de la naturaleza y por vía de sus prácticas la negación de la diversidad como riqueza, además de que ese control se ejercía desde una visión antropocéntrica y patriarcal del conocimiento.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza, que habían vivido por siglos, también se rompía con la llegada de un conocimiento que soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición, lo cual hizo visible a través de los nuevos caminos investigativos una integralidad que no excluye lo racional pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido que toda enunciación contiene a las otras opciones que han sido mutiladas para dar forma a esa única forma de conocer.

---

[6] Leyva, X.; Alonso, J.; y otros, *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras*. (Tomos I y II), San Cristóbal de las Casas, Cooperativa editorial Retos, México, 2015.

Estos acercamientos críticos también permitieron construir múltiples explicaciones que cada vez fueron dotando de mayor identidad y contenido a los procesos culturales de los saberes, de los conocimientos y las sabidurías, dando forma a lo propio como expresión de una tradición milenaria, por momentos negada y ocultada y que comenzaba a mostrarse como otro aspecto en donde tomaba forma la dominación capitalista en su proyecto de homogeneización biótica y cultural, con un relato universal por encima de culturas y territorios, haciendo del mismo el único que toma forma en nuestras realidades, expresión clara de colonialidad a través de la cual se controlaban mentes, cuerpos y deseos, hasta terminar siendo parte de la subjetividad de quienes hemos sido educados en la institucionalidad escolar, aquella que intenta construir la tercera homogeneización del capitalismo, la de los procesos educativos y escolares.

Esta mirada oculta una totalidad del mundo, dejando de ver las discontinuidades en lo político con las cuales se teje la experiencia histórico social llena de conflictos e inconsistencias que en los ejercicios de investigación se ven como resultantes de la diferencia, la diversidad y sus manifestaciones en el ámbito de lo epistemológico y lo metodológico y, desde luego, transforma el entendimiento de la acción humana confrontando la naturalización de una sola narrativa, la cual es enunciada por las gentes de ese paradigma de poder cognitivo. Es así como comienzan a encontrarse los embriones de otra racionalidad diferente y complementaria a la predominante en Occidente en los últimos 500 años, con la cual la idea de diversidad se amplía a esas situaciones de pobreza crítica, desplazamiento, violencia, condición campesina, discapacidad, mostrando las formas culturales que se entretejen en ello[7].

Esto también conlleva, en la esfera de lo político metodológico, la profunda sospecha de que nuestras luchas debían ser enriquecidas según los hallazgos y emergencias que los procesos investigativos de las prácticas nos iban mostrando. Un proceso que lleva a comprender que un lugar de constitución de esas metodologías se da en el marco de resistencia y conquista de derechos,

[7] Zibechi, R., *Movimientos sociales en América Latina. El mundo otro en movimiento*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2017.

pero que había un nivel de resignificación mayor en cuanto las dinámicas de investigación nos permitieron dar cuenta de que lo visibilizado debía ir a las luchas y allí las identidades subsumidas y emergentes se constituían ahora como reexistencia[8].

Es en este ejercicio práctico transformador, desde la reexistencia y la resignificación, en el que emergen con toda su potencialidad la necesaria complementariedad de saberes, donde lo visibilizado se constituye en otra narrativa con sus procedimientos, haciendo específicos saberes, sabidurías, conocimientos originarios, lo cual requiere trabajar desde otras matrices epistémicas y metodológicas, pero no en forma autosuficiente, negando las otras maneras de conocer propias del conocimiento científico, lo cual en muchos casos exigirá un ejercicio de diálogo de saberes para construir la complementariedad.

En las dinámicas de encuentro de los procesos sociales e identitarios con las nuevas teorías surgidas de esas rebeldías por darle forma a lo propio, que tiene un hito muy específico en nuestras realidades –para la crítica al mismo pensamiento crítico– en la propuesta del peruano José Carlos Mariátegui[9], proponiendo un marxismo indoamericano, lo que obliga a leer lo occidental en clave de nuestras identidades, proceso en el cual va surgiendo la práctica social como especificidad, lugar en el que se concreta la diversidad cultural, social, epistémica, ya que el actuar de las personas en sus territorios hacía real la singularidad de lo humano. En sus palabras: "No queremos ciertamente que el socialismo sea en América ni calco ni copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He ahí una misión digna de una generación nueva".

La pregunta por darle forma y visibilidad a esos saberes y conocimientos sometidos y ese saber hacer que visibiliza las prácticas, y que bien auscultados dan cuenta de por qué y cómo llegaron a esa condición de subordinación, va a ser central a la hora de conformar las epistemologías del sur, ya que se

8 Rivera, S., *Oprimidos, pero no vencidos*, Ginebra, Unrisd, 1986.

9 Mariátegui, J. C., *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2007, Tercera edición.

saldrá de esa condición de objetos de estudio que hablan desde otro lugar, mostrando unas prácticas que ahora no están sometidas a los sistemas de ver más eurocéntricos, dominantes por décadas.

II. La práctica, otro lugar epistémico

Este acercamiento permitió encontrar también cómo el quehacer está orientado por un cruce cultural que constituye un universo de relaciones sociales que dan forma a subjetividades que hacen específica la diferencia y allí concurren hegemonía, poder, resistencia, identidades, todo ello manifestado en su práctica, lo cual hace específica la manera cómo la sociedad está en el sujeto de práctica que tiene su manifestación en su acción (individuación).
En la perspectiva anterior, la práctica social de los sujetos en los territorios se convierte en el lugar donde se sintetizan las múltiples determinaciones de su vida, tanto del patrón del poder en el que vive, como de sus sueños de transformación, así como de sus múltiples diversidades. Por ello, se enfrenta a la mirada euronorteamericana que lo ve como el lugar contrario a la reflexión, carente de saberes y conocimientos, lo cual recuperado en el ejercicio de procesos de investigación-acción, en la clave de Fals Borda y profundizando en su propuesta, se va a la práctica inmediata de los sujetos para reconocerla como fuente de conocimientos y saberes y, por lo tanto, ve cómo se realiza desde otros sentidos que deben ser auscultados para no resolverlo en los marcos teóricos de quienes acompañan la experiencia o de los asesores más academizados, para permitir la emergencia de esos saberes comunes, técnicos, cultos, desde donde los sujetos desarrollan y le dan sentido y explicación a sus prácticas y permiten la unidad de sus mundos en saberes, sabiduría y conocimientos.

Por lo tanto, las diferentes metodologías emergentes para investigar las prácticas en nuestros contextos se construyen desde unos nuevos sistemas de mediaciones sociales que han mostrado como resultado que el esfuerzo por visibilizar la integralidad de esas prácticas genera otra mirada para conocer, la cual nos aleja de la mirada disciplinaria de la producción del conocimiento gestada en la ciencia moderna. Y para lograrlo el ejercicio de investigar las prácticas nos permite reconocer un saber experiencial comunicable a través

de procesos de reflexibilidad que además muestra la crisis de las dinámicas de participación nombradas como intervenciones sociales, tan propias del paradigma antropocéntrico, lo cual ha llevado a la necesidad de reconocer la mediación, que va a permitir que los actores de práctica se reconozcan a su vez como productoras y productores de conocimiento[10].

La práctica es entendida como una actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilidades, explicitando por su conducto sus visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación, en los cuales exteriorizan toda su potencia, en cuanto muestra la actividad humana y sus múltiples determinaciones, siendo la unidad menor de la acción, la cual al explicarse tiene que dar cuenta de cómo ella misma recrea saberes y conocimientos para darles respuesta a los contextos, a los territorios y a la manera cómo los sujetos actúan entre ellos a partir de sus preconceptos y concepciones del mundo, que se reconocen como formas articuladas de saberes no de ignorancia, como tradicionalmente se mira desde los mundos de las disciplinas.

En esta perspectiva, estos saberes articulan en sus prácticas sentidos orientados por las finalidades de los actores, que muestran mundos complejos posibles de reflexión e innovación, es decir, epistemológicamente vivos, evidenciando como práctica, acción, experiencia, saber, conocimiento, no son niveles ni dimensiones separadas de la realidad y sí conforman una unidad, un proceso vivo con capacidad de autoorganización, autocreación y, por tanto, de autonombramiento.

En esta lógica, la práctica deja de ser el lugar de la evidencia empírica de la teoría científico-social o aquello que debe ser nombrado o enunciado

[10] Expedición Pedagógica Nacional Nº 4: "Caminantes y caminos, expedición pedagógica en Bogotá", Bogotá, D.C., Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco, 2003.
Expedición Pedagógica Nacional Nº 7: "Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca", Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Valle, Bogotá, 2005.
Expedición Pedagógica Nacional Nº 9: "Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano", Universidad Pedagógica Nacional - Red pedagógica del Caribe, Bogotá, 2005.

desde los discursos teóricos de las diferentes disciplinas y autores para dotarla de cientificidad y rigor. Ahora, por vía de las diferentes propuestas de investigación planteadas en este texto, se convierte en un nuevo lugar epistemológico para producir saberes y conocimientos, por lo tanto, para abordar la realidad y reconocer cómo ella puede ser narrada y elaborada desde las prácticas de los sujetos, así como los otros caminos investigativos lo han hecho desde la teoría, la experimentación, la acción, la autorreflexión; hoy nos emerge la práctica como ese nuevo lugar epistémico para construir procesos investigativos[11].

Este reconocimiento da sentido a la emergencia de estos saberes y conocimientos desde nuestras prácticas, a partir de las dinámicas múltiples investigativa que de ella se desprenden. Esta visibilización nos ha llevado por el camino de la reexistencia como hecho político-cultural, que abre la puerta a la necesidad de que los grupos sociales subalternos en el capitalismo se nombren por sí mismos, no solo para enfrentar la invisibilización y construir otra política sino también para dotarse de otros lugares territoriales, siendo allí donde la memoria cumple un papel fundamental para releer los territorios de tal manera que permita construir y transformar las miradas en un ejercicio de diálogo-confrontación.

Este camino de investigar las prácticas, mirando sus sentidos y otros lugares de construir y narrar, significa entrar en un mundo donde culturalmente hay que reconocer un epistemicidio, lo cual nos lleva por relaciones conflictivas con la colonización de saberes y conocimientos ligados a las disciplinas y a las ciencias modernas, en cuanto se fundamentan en jerarquías culturales. A medida que esas formas de investigación emergentes dan voz a la práctica de los sujetos que viven diferentes tipos de opresión, hacen visible que en esas formas universales, al ligar lo pluriverso en su estatuto de conocimiento, se produce un control epistémico que lo despoja de su identidad y lo inferioriza.

---

[11] Medina, P., (Coordinadora), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Juan Pablo Editores, México, 2015.

Estos otros caminos metodológicos de investigación, a partir de las prácticas, hacen visible cómo el proyecto de conocimiento e investigativo de la modernidad está soportado en un conocimiento epistemológicamente racionalizado, antropocentrizado, patriarcalizado, y universalizado, lo cual ha permitido construir sistemas de desigualdad basados en un monoculturalismo epistémico que también subalterniza conocimientos y saberes convirtiéndose en el gran dispositivo de aculturación euronorteamericano.

Emergen de ello unas prácticas, como lugar donde se concretizan los mundos, en muchas ocasiones con sentidos contradictorios, ya que allí emergen como unidad, diversidad y subordinación, lo cual requiere un análisis que salga de la lógica clásica y dé paso a lógicas paradójicas que exigen un tipo de análisis diferente, para dar cuenta de las múltiples diversidades de la naturaleza, y de lo humano como naturaleza.

Estas emergencias de saberes, conocimientos, sabidurías, llevan a construir las relaciones, en tensión, entre éstas, no solo con lo universal, sino consigo mismo, en cuanto toda actividad que se desarrolle en estas esferas es y está inserta en relaciones sociales específicas en los ámbitos del saber y el conocimiento sobre el cual se trabaje, y se abre a ejercicios que salen del monoculturalismo bajo cualquier argumento para abrirse a caminos de inter y transculturalidad, que en un ejercicio de diálogo-confrontación de saberes permitan negociaciones culturales que eviten nuevos "epistemicidios" y culturalismos singulares.

A medida que las metodologías de investigación fueron emergiendo para posibilitar la concreción de lo planteado, el campo de sabedores de práctica fue ampliándose. Allí están los pueblos originarios, los quehaceres de los grupos subalternos, el quehacer de profesionales cuyo lugar de concreción es la práctica, las voces de sujetos excluidos, las voces de participantes en dinámicas sociales, los sentidos de los grupos juveniles, los chicos y chicas señaladas como diferentes y señalados de discapacidad. Todos ellos mostraban cómo en su aparente particularidad estaban proponiendo otra forma de ver y explicar el mundo, diferente a esas razones universales que encuentran una manera de nombrarse a través de los caminos metodológicos que emergen.

Esta comprensión de que somos en cuanto nos reconozcamos en aquello que hemos sido y en lo que somos, visible en nuestras prácticas, nos permite encontrarnos con una identidad que es multiplicidad en la megadiversidad y en los grupos humanos concretos. Identidad que permite darle lugar a las dinámicas diferenciadas de lo propio y lo otro históricamente ubicados, comprendiendo que no somos una esencia, sino que estamos siendo, unidos a las tradiciones que han forjado nuestra individuación y subjetividad, pero en permanente relación con los otros y las otras, que muestran la socialización, es decir, ese reconocimiento de lo que somos se da en la manera cómo se despliega ese humano para vivir, ligado en sus múltiples formas a un profundo ethos que nos hace constructores y constructoras de sociedad.

Todo esto exigió construir herramientas y conceptos para comprender y explicar mejor el mundo desde sus sentidos más profundos, para representarlo también en nosotros y hacerlo visible a esas maneras de ver que nos habían negado, lo cual significa construir condiciones para desaprender, reconociendo saberes, procesos productivos, lenguas, formas de sociabilidad, mostrándonos que tenemos un pasado con grandes caminos de futuro, en el cual vivimos el día a día de nuestras vidas.

Es allí donde estas diferentes metodologías de investigación emergentes van construyendo su propuesta para visibilizar lo oculto, para hacer propio lo negado, poniendo en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso, lo cual le ha permitido encontrar múltiples narrativas y lenguajes, para que toda práctica pueda ser su expresión desde sus particulares determinaciones, que nos muestran otras organizaciones, estrategias y sentidos de la vida, a través de los cuales concretamos la muestra de aquello que somos, lo cual nos dota de un ethos que nos une y diferencia, para posibilitar una expresión y dar cuenta de estas "sociedades abigarradas" como las denominó Zabaleta:

> "Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario…

> verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle, es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder?".
>
> René Zabaleta[12]

A. En búsqueda de un estatuto de la práctica

En el sentido de las páginas anteriores, plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones, saberes, conocimientos, sabidurías, y la manera como allí se ha constituido su entramado en Occidente, en el cual el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, los otros saberes que no cumplen sus parámetros estarían más en las condiciones de la práctica y pertenecerían a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento, en el sentido de la ciencia moderna.

Por ello, abordar una búsqueda de las epistemologías de la práctica que permitan dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da a través de esos otros procesos investigativos. Esto significa construir una reflexión que desde otro lugar posibilite un diálogo crítico entre los procesos que se generan en los saberes y los que se dan entre las diversas formas del conocimiento y la sabiduría.

- Entrar en esta discusión significa intentar abordar, en forma detallada, preguntas como:
- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir saber y conocimiento desde la práctica de grupos sociales no académicos?

[12] Zabaleta, R., "Las masas en noviembre". En: *Bolivia hoy*, Siglo XXI, México, 2014, p. 17.

- ¿Cuál es el fundamento de un saber y un conocimiento que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que permite la producción de saber y conocimiento desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes y conocimientos a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica, estos saberes y conocimientos, se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saberes y producción de conocimientos?
- ¿Cómo son las relaciones entre conocimientos y sabidurías ancestrales?
- ¿Qué tipo de reflexividad es necesaria?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento construido en la episteme occidental y en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado saber científico, desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y, a partir de él, se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos significa adentrarse en una discusión con la manera como se ha construido el conocimiento en Occidente y las características que lo han constituido como *El* conocimiento[13].

III. También replanteamiento de las lógicas y epistemes universales

En la ciencia clásica los sistemas de verificación y fundamentación tienen criterios definidos para garantizar la certificación de ese conocimiento basado en la objetividad, la cuantificación, la universalidad y su método. En ese sentido, el resto de los saberes son considerados como inferiores, epistemológicamente no fundados, para lo cual se dice que ellos serían fruto de creencias, pre-cientificidad, pre-modernidad, pseudociencia, ya

[13] Villa, H., "Sistematizando la sistematización de Ha-seres de resistencia, con vos y con voz", Corporación Educativa Combos, 2005-2008. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación, Cinde - Sabaneta, 2013, inédito.

que no son susceptibles de generarse en sistemas de objetivación y de rigor en coherencia con los criterios de la ciencia clásica.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, Husserl en filosofía; en el XX, Einstein, Prigogine, Heisenberg, Schroeder en física y otras ciencias, y en lo corrido del presente siglo han ido apareciendo replanteamientos a esa única manera de entender la ciencia al interior de las distintas disciplinas; además, pensadores reconocidos han comenzado a interrogar el piso epistemológico de esa manera de la ciencia única, examinando expresiones de la diversidad al interior de lo que durante cuatro siglos representó una única mirada, lo cual llevó a cuestionar el sujeto de la ciencia, que sigue siendo un hombre (varón)[14] que desentraña las verdades de la naturaleza. Estos replanteamientos se han realizado tanto en las llamadas ciencias naturales como sociales.

Recordemos que, en el conocimiento anterior a la ciencia moderna en la edad media, la ciencia (physis) va a ser diferente de la teología. Allí no existe lo social, la unidad está dada por la divinidad y la Iglesia interpreta el texto. Va a ser con la introducción en la estética, en el Renacimiento, de la idea de hombre y de razón analítica, que se producirá el giro. Por ello, la ciencia medieval no será más que interpretación del mundo, vida contemplativa, teoría. Será el surgimiento de ese hombre el que gesta las condiciones de la diferencia con las naturalezas, que en su época Giordano Bruno[15] mostrará como condiciones del mundo nuevo, que algunos llamarían las disputas por el sentido.

A. Problematización a su interior

Algunos de los más importantes replanteamientos se dan en el reconocimiento de la recontextualización de quien investiga, ya que lo hace desde un lugar conceptual, desde un tiempo y una cultura. Por lo tanto, la resultante teórica está determinada por los lenguajes de ese momento, en cuanto con

[14] Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E., *La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur*, Ediciones Desde abajo, Bogotá, 2013.

[15] Bruno, G., *De la causa, principio, et uno*.

ellos construye la realidad con las particularidades de su época, haciendo que lo hallado sea un nuevo punto de partida en el sentido de que el mundo investigado no está preformado y, por lo tanto, no es cerrado, sino abierto a nuevas investigaciones, las cuales van a leer el mundo desde sus lugares y, por lo tanto, la ciencia está en constitución.

Pudiéramos hablar en sentido histórico de que se instaura a partir de Copérnico una manera de ser y hacer de la ciencia que replantea el sentido común y los otros saberes sobre los cuales se había construido la humanidad. Ese surgimiento de la ciencia moderna estará caracterizado por su constitución, fundado en criterios, principios y metodologías que pretenden determinar si esas propuestas y sus resultados pueden ser aceptados como científicos. A partir de su fundamentación, validación y comprobación emerge una ontología capturada por el logos, que pudiéramos afirmar es una realidad explicada a partir del logos occidental.

En algunas concepciones esto permitirá hablar de ciencia antigua y ciencia moderna. A partir de este momento, los saberes y conocimientos humanos no susceptibles de comprobación por los principios de la ciencia moderna son considerados epistemológicamente no válidos e inferiores, y si alguno de ellos quiere tener el estatuto propio de la nueva organización del conocimiento, debe someterse a los procedimientos de la investigación científica, en la que verificación y fundamentación deben someterse a procesos de objetivación a través del método.

Este planteamiento se fundamentó en Descartes, quien reconoce dos sustancias, la objetiva y la subjetiva. Por eso, el conocer verdadero para él es de los objetos y la relación entre ellos, que existen en el verdadero espacio del mundo, lo cual le lleva a afirmar que la conciencia humana, en cuanto es subjetiva, no es accesible a la ciencia, pues no puede ser conocida verdaderamente.

El Yo Pienso cartesiano abre una subjetividad propia de la modernidad de un ser racional incondicionado, esencial, universal y abstracto, y la identidad humana centrada sobre la razón y el conocimiento que está dado. Esa

razón instrumental se constituye de universales y para ello será necesario prescindir de lo particular. En ese sentido, esa razón no solo hace el juicio de las cosas, sino que determina y constituye el modelo de la realidad a través de hechos verificables por sus procedimientos, y ello es lo real, lo existente. Esto significa la afirmación del sujeto y de dominio del hombre sobre los hechos y la naturaleza.

En esta visión, el científico se constituye en un sujeto universal que a través de sus procedimientos rigurosos (método) podrá auscultar la naturaleza que ya está dada, y espera que a quien sepa investigarla le será posible conocer sus secretos más profundos, mostrándole los conocimientos y verdades que ella tiene.

En esta perspectiva, la verdad científica se define a partir de la experimentación, que se convierte en la manera y la forma de racionalidad de la modernidad, en donde esa verdad sometida a la evidencia empírica convierte a la experiencia en fundamento central de su validez y, por lo tanto, de la verdad, generando un modelo de ciencia producto de la observación empírica, de la percepción de la experiencia y producto de procesos racionales.

Los sentidos más profundos de estas transformaciones en la mirada de la ciencia significan una amplia gama, que desde posturas diversas, y las disciplinas más variadas, cuestionan el positivismo en sus diferentes versiones de ciencia, desde el denominado Círculo de Viena, que colocaba en el conocimiento unas certezas que permitían hablar de la ciencia y del método científico como único camino para ello, así como por los marxismos en sus diferentes versiones, y las miradas fenomenológicas y variantes diferentes de las teorías críticas.

Este escenario se modifica y es construido en términos de la discusión de la ciencia en una caracterización que nos plantea que hoy, con los elementos desarrollados a lo largo del siglo XX e inicios del XXI, asistimos a la tercera revolución científica de la modernidad, signada por lo artificial y la información, un proceso en el que sus antecedentes serían: la emergencia de la ciencia clásica, que tiene como momento crucial la formulación de las leyes

de Newton, inercia, relaciones fuerza-aceleración, y acción-reacción, que dan forma a la mecánica clásica y que explican el mundo físico (masa); la segunda, con el desarrollo de la idea de energía (Fourier, Carnot, Kelvin), que fundamenta y explica los sentidos de la masa y se soporta en la física cuántica[16]; y la tercera, basada en la ciencia de lo artificial, y las nuevas formas de la información, lo cual transforma la idea de tecnología y conocimiento (Shannon).

Las consecuencias sociales y culturales se dan en la correlación entre estas revoluciones científicas y las grandes transformaciones de la realidad experimentadas en este tiempo que hemos llamado modernidad[17], y que igualmente va en relación con el desarrollo del capitalismo y, por lo tanto, se convierte en la referencia contextual del pensamiento y la acción crítica que generará el pensamiento socialista y comunista. No en vano ese desarrollo y la relación ciencia-sociedad están imbricadas con las cuatro revoluciones industriales, la primera, la del vapor; la segunda, la de la electricidad; la tercera, la de la microelectrónica; y la cuarta, la de la ciencia artificial, la información y el trabajo inmaterial, que se soportan todas en el conocimiento, y que al decir del premio Nobel de física, Charpak:

> "[…] mantendremos la idea de que se trata de una mutación […] ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años"[18].

La escuela de Frankfurt muestra cómo la razón y su saber-conocimiento son parte de estas dinámicas históricas en las cuales el sujeto es sometido en cuanto la ilustración, al pretender alcanzar su autonomía por medio del

---

16 Giraldo, J., *¿Nano… qué? Nano-(R)Evolución. Una imagen pedagógica reflexiva para toda la sociedad*, Ediciones Desde abajo, Bogotá, 2018.

17 Harari, Yuval N., *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad,* Penguin Random House Grupo Editorial, Bogotá, 2018.

18 Charpak, G.; Omnès, R., *Sed sabios, convertíos en profetas*, Anagrama, Barcelona, 2005, pp. 15-16.

> conocimiento como si fuera una esencia de la humanidad, lo que lograron fue facilitar la homogeneización y sometimiento del sujeto que tenía su clímax en la identidad entre razón y realidad. Por ello, el mundo objetivo se va a adecuar a las elaboraciones a priori del pensamiento, y van a afirmar: "Pensar en sentido iluminista significa producir un orden científico unitario"[19]. Esta cita nos muestra cómo la afirmación del sujeto se da desde la razón y del dominio de los seres humanos sobre los hechos y la naturaleza.

Por ello, emerge una subjetividad instrumental, para ser competente y funcional en un mundo hecho por la razón simplificada, pragmática y homogénea, instituyendo una relación entre poder y saber naturalizando ese conocimiento, haciéndolo necesario a la sociedad que lo genera y, por ello, le coloca el carácter de neutral, lo cual le permite legitimar la sociedad y el orden que lo organiza, haciendo de esa sociedad y esos conocimientos los válidos para todos los seres humanos.

En esta perspectiva, nos encontramos frente a un cambio civilizatorio, una metamorfosis que da forma a los movimientos y organizaciones de la comunidad científica, como a la social y cultural que hoy deben dar respuesta a la manera cómo se da esa cuarta revolución industrial y sacude los cimientos científicos, sociales y culturales sobre los que está organizada la vida de la gente, lo cual significa un cambio profundo de la manera de entender ese conocimiento, es decir, estamos frente a un giro epistemológico al interior de la matriz de la ciencia moderna que nos ha acompañado en los últimos 400 años. A manera de ilustración, valga mencionar algunos de esos planteamientos que se vienen haciendo, pero que por lo limitado del espacio de este escrito no podemos desarrollar y están a la base de estos replanteamientos de fondo, a los cuales invito a profundizar en ellos:

- la irreversibilidad (Prigogine) química
- la autopoiesis (Maturana, Varela) biología
- la política de la experiencia (Santos) sociología
- las bifurcaciones (Serrés) historia de las ciencias

[19] Horkheimer, M.; Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos,* Trotta, Madrid, 1998, p. 112.

- complejidad (Morin) ingeniería-filosofía
- el indeterminismo (Heisenberg) física
- transdisciplinariedad (Nicolescu) cuántica
- sistemas autoobservantes (Von Foerster) epistemología
- tecnocultura (Mumford) historia
- fractales (Mandelbrot) geometría
- bioética (Delgado) filosofía
- y muchos otros que nos haríamos largo al enumerarlos.

En el sentido de los pensadores de Frankfurt la autonomía es necesaria, la cual da las bases para la crítica a las autoridades y a las diferentes formas del poder, incluidas las del conocimiento, pero ello requiere un trabajo permanente ya que se da en las culturas para que derive en la mentalidad de las personas. Sin embargo, esta búsqueda choca con las pretensiones de verdad y universalidad propias de los imaginarios del conocimiento eurocéntrico y las reglas con las cuales son constituidas como saber cierto, es decir, como poder. Por ello, su producción termina siendo autoritaria.

Es necesario, por ello, inscribirse en el sentido de la duda y darle una condición falible y condicionada de la razón, colocando la crítica como fundamento de todo conocer, y se plantea la vigilancia permanente que es la que nos dará la posibilidad para distinguir entre crítica y ciencia positiva, en cuanto la crítica siempre se está haciendo y por ello no puede renunciar a la autocrítica, como un cuestionamiento a sus fundamentos, una alerta permanente de sí mismo. Esta posición va a acompañar a todos los pensadores de la modernidad crítica desde Kant, pasando por Nietzche, Foucault, Habermas y muchos otros. En este sentido, el francés la ve como un ethos, cuando afirma que ella es "cierta manera de pensar, de decir, de actuar, una cierta relación con lo existente, con lo que se sabe, con lo que se hace, una relación con la sociedad, la cultura y con los otros"[20].

[20] Foucault, M., "Crítica y aufklarüng". *Revista de filosofía Nº8,* Mérida, Universidad de los Andes, 1995, pp. 7-8.

Nos encontramos, de esta manera, frente a unas búsquedas a las cuales se les ha construido la crítica de una manera de entender los conocimientos y que abre nuevos caminos que, al decir de Martínez Miguélez:

> "Repensar el concepto de ciencia; si queremos abarcar ese amplio panorama de intereses, ese vasto radio de lo cognoscible, entonces tenemos que extender el concepto de ciencia y también de su lógica, hasta comprender todo lo que nuestra mente logra a través de un procedimiento riguroso, sistemático y crítico que constituyen desde Kant para acá, los criterios básicos de toda cientificidad.
>
> No se trata de desechar los conocimientos que hemos ido acumulando a lo largo de los siglos por cualquiera de las vías metodológicas por las cuales se hayan logrado, sino de reorganizarlos y reestructurarlos para darles mayor sentido y vigencia. Por lo tanto, cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación, o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de los que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes […] en cierto modo, se trata de una tarea similar a la que realizó Euclides en el siglo III antes de Cristo, cuando unificó y estructuró todos los conocimientos de geometría que habían acumulado los griegos en los tres siglos anteriores, en parte recibiéndolos de los egipcios y de los babilonios"[21].

B. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia

El elemento más importante que podemos señalar en todo el movimiento que se ha generado sobre el conocimiento, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión, lo que hace que siempre el umbral se esté llevando a un nuevo lugar y replantee muchos de los elementos sobre los cuales se habían colocado los pilares de la constitución de él y ella en Occidente.

[21] Martínez, M., *Nuevos paradigmas de la investigación*, Editorial Alfa, Caracas, 2009, pp. 26-27.

Por eso, pudiéramos decir que asistimos a una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, y en general a una crisis de los fundamentos del pensamiento. Eso es visible en todo el mundo subatómico de la física, generado en la cuántica, como las ciencias de la vida, que toman nuevos rumbos con todos los desarrollos de los procesos de la biotecnología, con lo cual las ciencias sociales mismas ven replanteado el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos.

Es claro que estamos buscando conceptos nuevos que den cuenta de esas modificaciones y que nos permitan construir en una forma más integral esa interrelacionalidad de los conocimientos, las sabidurías y saberes. Por ello también, ante esos cambios, nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente estas nuevas organizaciones de estos mundos nuevos que nacen como creaciones del conocimiento en cuanto los mapas que hasta hace poco nos acompañaron son insuficientes. Por esto andamos como caminantes sin rumbo fijo buscando explicaciones que nos permitan abordar de otra manera estas nuevas realidades, y trazar las nuevas cartografías[22].

Estos variados replanteamientos del listado de autores de las más variadas disciplinas señaladas anteriormente, para los fines de este escrito tratan de argumentar para mostrarnos también que, en el discurso cerrado de la ciencia fundado en el positivismo[23], asistimos a rupturas, debates al interior

[22] Maldonado, *La ciencia de punta hoy*. Bogotá: Ediciones Desde abajo, 2016.

[23] El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por lo tanto, eran la expresión de la verdad. De igual manera, en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de la realidad. En la edad moderna le da las bases físicas a través del determinismo presentes en las leyes de la física mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia. Ello hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente sin relación ni referencia al objeto observador.
Galileo, además, encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y por lo tanto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato cognitivo (unidad de percepción pura kantiana). Por ello, la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en:

de los diferentes entendimientos que las perfilan, en muchos momentos con posturas descalificadoras que nos muestran los síntomas de un tiempo en el cual asistimos a un momento de transición conceptual, epistemológica y metodológica que deja ver las características de replanteamientos que visibilizan algunos de esos aspectos de ruptura con las formas clásicas de entender el conocimiento. Revisemos rápidamente algunos de los elementos que hoy comienzan a cuestionarse:

1. Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, que habían sido las orientadoras de todo el planteamiento que se mueve en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. Es así como la verdad se ha hecho relativa, en función del sistema desde el cual se esté hablando y, además, se muestra abierta a nuevos elementos que producen esas modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en constitución. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos de corte inter y transdisciplinar, lo que le significa recorrer trayectorias diferentes para construir su proceso de organización.
2. La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica visibilizaba un conocimiento objetivo, del cual dependía el investigador en su labor, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer sólo centrada en esa racionalidad científica, por ejemplo, el principio de Ockham, de que las explicaciones en la investigación no deben multiplicar las causas, terminan evitando

a. La objetividad del conocimiento.
b. El determinismo de los fenómenos.
c. La experiencia sensible.
d. La cuantificación aleatoria de las medidas.
e. El raciocinio lógico formal.
f. La verificación empírica.

que salgan los temas emergentes (serendipia), más allá de las hipótesis planteadas.

3. Se cuestiona la existencia de un objeto del conocimiento único. Con los cuestionamientos inmediatamente señalados aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción, de ahí que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg (1958), "La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación"[24], precisión que conlleva un profundo cuestionamiento a las formas cerradas del objeto y la teoría y abre ventanas a múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa un cuestionamiento de los modelos y todo tipo de modelización cerrada, que colocan en entredicho la manera como se han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas en un mecanicismo determinista, en donde tiene lugar el desorden, la creatividad, la innovación, los lugares donde no es posible negar lo inestable y lo subjetivo, lo cual exige salir de dicotomías e integrarlas en los resultados como unidad.
4. Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Estas han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, otros métodos, procesos que a su vez están exigiendo nuevas teorías para dar cuenta de estas realidades emergentes.
5. Cambio en la idea de tiempo, que siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto también significará la modificación de la idea de cambio, que no es simplemente la emergencia de lo

[24] Martos A., *La educación cuántica: un nuevo paradigma del conocimiento*, Ediciones Corona, Borealis, Málaga, 2015, p. 15.

nuevo ni tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas (disruptivas) que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.

6. Es una crisis de la ciencia en cuanto modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del conocimiento mismo, sino de la matriz epistémica sobre la cual estaba fundado esta forma de conocimiento. Si reconocemos esta matriz como un sistema de pensar, ella será un producto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de su visión del mundo, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad de los discursos, por mucho tiempo soportada en el método, hoy reposa más en la episteme que lo define. En ese sentido podemos afirmar que la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en la que confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar, en los tiempos que vivimos, ciencia y tecnología.
7. La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que basaba su razonamiento en la lógica formal, y se consolidaba con su verificación, resulta corto para dar cuenta de las nuevas realidades, insuficiente para explicar con suficiente claridad las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones. Por ejemplo, Serrés habla de bifurcaciones, y otros de caos y azar, mostrando que no todo puede colocarse bajo el criterio de uniformidad, orden y determinismo.
8. Revisión del término "ciencia". Algunos autores plantean que es necesario salir de la mirada reduccionista que colocaba la ciencia como "comprobación empírica" y plantean que hoy, vista así, nos sirve muy poco para estudiar los grandes elementos de la realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final. Plantean, en consecuencia, que todo ejercicio entendido como ciencia debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críti-

cos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos pero no respuestas eternas.

9. La ciencia de la modernidad ha realizado una profunda separación al organizarse en dos culturas y epistemes, la científica y la humanística. Hoy se abre un camino nuevo, que es el de las ciencias artificiales y el de la información, lo que exige la construcción de una cultura de la ciencia con capacidad para trazar puentes con capacidad para hacer real la inter y la transdisciplinariedad que permita el diálogo de la modelización matemática y la explicación de la sociedad y su ciencia en los niveles de complejidad planeados por la cuántica, la biotecnología, la información y el conocimiento, lo que algunos han llegado a denominar "tecnologías convergentes".
10. La emergencia de la nueva ciencia: denominan de esta manera el desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como a la aparición de novísimos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios y a través de nuevas tecnologías. Esta interrelación ha permitido el surgimiento de nuevas disciplinas y saberes, como: la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, que algunos han denominado como la Tercera Revolución Industrial, siendo las anteriores (primera y segunda) la del vapor y la de la electricidad y la cuarta, que comparte la microelectrónica, pero agrega la de los sistemas artificiales, el trabajo inmaterial y la información. Estas nacientes miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, situación en la cual su interrelación es cada vez menos causal y se reconoce un condicionamiento y relacionamiento de inédito tipo.
11. Realidades cada vez más complejas. Se afirma que, con los nuevos hallazgos de la ciencia, la que en el siglo XX tuvo tres grandes transformaciones:

    a. La de los micro-universos, que dan origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck;

b. La de los macro-universos, que replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con su gran exponente Albert Einstein;
c. La de los estudios de las irregularidades, que rompe el mito de las regularidades y que da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

Se afirma, retomamos, que con lo hallado en las últimas décadas no sólo se abre un nuevo paradigma, en tanto da cuenta de los cambios en el saber humano, sino que se genera un impacto en los modos mismos de la ciencia, un cambio sustancial en las maneras de comprender, así como formas más interrelacionadas de explicar y que traslucen esas diferentes dimensiones y variables de lo que algunos han denominado "las modificaciones y crisis del pensamiento científico clásico de la modernidad".

La consecuencia de todo este pensamiento y forma de acción de la ciencia conllevará reconocer, también en el mundo de la ciencia clásica que ésta, al no ser verdad cerrada y estar en constitución permanente, exige una ruptura con el cientificismo que le impidió explicar las novedades y la complejidad, así como los fundamentos de sus desarrollos, por lo cual tuvo que construir un mundo cerrado, críptico, que trasladó las formas del pensamiento teológico a la ciencia.

Estos cambios epistemológicos de los conocimientos científicos han ido mostrando que esta nueva mirada de la ciencia también expresa un cambio en las maneras de su producción. En ese sentido, toda la ciencia va a aparecer como una construcción humana y una forma de acción en el mundo y no solo como comprensión de los fenómenos, en cuanto éstos siempre estarán en condiciones de interrelación que demandan explicaciones más integrales e inter y transdisciplinarias. Lo inmediatamente sustentado queda bien expresado en las siguientes palabras del premio Nobel de Física Charpak:

> "La tesis filosófica del determinismo se enuncia de la siguiente manera: las leyes de la materia y del movimiento son universales, e imponen que el estado de la totalidad de cuanto hay en el mundo en un cierto instante determine exactamente lo que se producirá a continuación. Todo estaría

escrito, pues, en el dato de un solo instante. Esta doctrina, inicialmente erudita, fue calando poco a poco en los espíritus, imprimiendo en ellos una visión de las leyes de la naturaleza como un conjunto de reglas infalibles que gobernarán todo mediante mecanismos implacables. […] Ahora bien, el determinismo tiene hoy plomo en sus alas. Falla totalmente en el nivel de los átomos en razón de los fenómenos cuánticos. Su capacidad de predicción puede revelarse también ilusoria, a veces, incluso allí donde son válidas las leyes de Newton"[25].

IV. Buscando respuesta desde nuestros contextos

Estas discusiones, generadas al interior del mundo científico, se construyen en el reconocimiento de la diversidad de formas de conocer, de ahí que se requieren otras epistemologías con capacidad de dar cuenta de esas lógicas en las que se organiza ese entendimiento de la ciencia como una forma de acción, no sobre el mundo sino en el mundo y con él; y para el pensamiento del Sur, de qué manera ese ejercicio de reexistencia que transita por las identidades de las diversidades, y en la práctica de quienes las tienen, exige la pregunta por la reapropiación o apropiación del conocimiento científico y el diálogo de saberes necesario para ello.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del Continente, se abren paso esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas "universales" de la investigación, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento, y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de su pluralización para dar cuenta de esas otras

[25] Charpak G.; Omnès R., *Sed sabios, convertíos..., op. cit.*, p. 54. En: "Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008", Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES Social, Bogotá, 2009, p. 139.

formas de saber y conocer que permiten la emergencia de conocimientos diferentes al de la ciencia clásica[26].

Se inicia, como puede deducirse, un profundo cuestionamiento en cuanto sus trazas de validez se constituyen de esas comunidades que tienen el monopolio de la verdad, a la manera cómo la negación de otros saberes y otras epistemes llevó a que esa razón científica trazara asimetrías que fueron fundamentales para darle forma a la modernidad capitalista que, al excluir otros saberes y profundizar su negación, los naturaliza y los niega para el diálogo, en cuanto no funcionan de acuerdo a su lógica procesual, transformada en autorreferente y totalmente endogámica[27].

Por ello, el replanteamiento de esas tradiciones rebeldes desde el sur, es decir, desde nuestros territorios realiza un cuestionamiento, en cuanto no existe ciencia sin contexto, sin historia, sin intereses, sin poder, sin sujetos, todo lo cual gana resplandor en el lenguaje, y toda su parafernalia metodológica que ha construido una tradición cultural que debe ser comprendida al tenor de esos regímenes de verdad que, al ser analizados, portan un origen euronorteamericano, dando forma a un conflicto epistemológico en su desarrollo.

En estos umbrales críticos desde América Latina se afirmará la pluralidad de saberes que invita a desmitificar los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que hasta ahora han primado en nuestras sociedades y sus formas de saber, y cuestionar esa razón única, al igual que la manera cómo había establecido su unidad de verdad y racionalidad, que ahora comienza a ser sospechosa desde una realidad que pugna por ser reconocida como humanos diferentes, culturalmente diversos, parte de una naturaleza megadiversa en un mundo donde se oprime a los humanos, a las culturas y a la naturaleza misma. Una realidad y un emerger de otras formas de ser y comprender, que nos coloca frente a desafíos profundos por ser por medio

---

[26] Kusch, R., "El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica". En: *Obras completas*. Tomo II, Editorial Fundación Ross, Rosario, 2000.

[27] Dussel, E., *1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Umsa - Plural Editores, La Paz, 1994.

de estos otros saberes que muestran mundos plurales que luchan contra las múltiples formas de opresión.

Por ello, y en coherencia con las reflexiones críticas al interior de la ciencia occidental y su episteme, como reseñamos anteriormente, también comienzan a aparecer unos cuestionamientos desde los contextos del sur epistémico: África, Asia, América Latina, que nos muestran un mundo en el que se explota no solo por los cambios tecnocientíficos y el dominio del capital, sino también por la manera cómo se cuestiona la temporalidad y la espacialidad de ese mundo homogéneo que el capital ha pretendido construir.

En coherencia con nuestras búsquedas, sigue siendo parte de un esfuerzo construido en el Continente y que en nuestro país tiene uno de los antecedentes más claros en el maestro Fals Borda, cuando en su tesis doctoral plantea claramente un distanciamiento con las ciencias europeas[28], y en la cual propone una reflexión a partir de la categoría de sentido común, con la cual toma el rumbo de reconocer que había un saber y un conocimiento propio en los sectores populares, lo que le permitiría formular el colonialismo intelectual como uno de los principales problemas de las ciencias sociales de estos lares[29].

Esta idea, que le permitirá reivindicar el saber propio o popular, tendrá su clímax en el texto de la *Historia doble de la Costa*, en el cual mostró que esa lectura popular estaba presente en el imaginario de los grupos sociales populares con narrativas propias, que les permitían diferenciarse de otro tipo de producciones[30]. Allí están sus cuatro libros[31], donde reconoce que

---

[28] Los cinco párrafos siguientes son parte de un artículo elaborado para la revista *La Piragua* del Ceaal, de próxima publicación.

[29] Fals-Borda, O., *El hombre y la tierra en Boyacá, base social para una reforma agraria*, Áncora Editores, Bogotá, 1979.

[30] Un ejemplo de ello en: *Agenda común para la paz desde los territorios*, Planeta Paz - Oxfam, Bogotá, 2017. Igualmente, *Crear y resistir. Sistematización de experiencias de paz*, de los mismos autores.

[31] Fals-Borda, O., *Historia doble de la costa I: Mompox y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia doble de la costa III: Resistencia en el San Jorge; Historia doble de la costa IV: retorno a la tierra*, Áncora, Bogotá, 2002.

su idea de "sentipensante" la apropió de estos campesinos que dan cuenta siempre de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón.

En estos textos ausculta con profundidad la manera cómo los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla[32].

Para resolver esta crítica propone la Investigación-Acción Participante, como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber, que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido tendrá validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica[33].

Todos estos planteamientos tienen su concreción en una propuesta investigativa que, recuperando los diferentes planteamientos de la teoría de la acción: Lewin, Sol Tax, Anisur Rahman[34], irá encontrando en Fals, a través de la participación, un núcleo de pensamiento que da forma a la Investigación Acción Participante con una fundamentación que enfrentó la neutralidad valorativa, tan en boga en los científicos sociales. Una nueva

---

32 Fals-Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Carlos Valencia Editores, Bogotá, 1981.

33 Fals-Borda, O., *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*, Asociación colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional, Bogotá, 1981.

34 Rahman, A.; Fals-Borda, O., "La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo". En: Salazar, M. C. (editora)*: La investigación participativa. Inicios y desarrollos*. Ceaal. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario, Madrid, 1992.

forma de acercarse al saber consuetudinario que dará lugar a la necesidad de reconocer al observador como parte del mundo que se investiga, de cómo la investigación tiene consecuencias transformadoras en la realidad, de cómo el mundo enunciado estaba construido desde múltiples mundos, en unidad contradictoria, y que leerlos con otros ojos implicaba enfrentar las dicotomías sobre las cuales estaba construido el relato occidental eurocéntrico; un proceso que mostraba la capacidad de ligar pensamiento transdisciplinar y pensamiento raizal propio.

Esa veta abrió un camino en el cual muchos autores la han llevado a estos nuevos lugares, en los que las diversidades les imponen rupturas y replanteamientos epistemológicos y metodológicos que van desbrozando la ruta de ese investigar, no solo con otros presupuestos conceptuales, sino con otras formas prácticas de hacerlo, abriendo el debate sobre estas formas también en las ciencias sociales críticas, mostrando caminos nuevos[35].

Hoy, anclados en esas tradiciones, emergen estas diferentes formas de investigar las prácticas, y desde ellas como un nuevo lugar con una consistencia propia para conocer la realidad, dándole una posibilidad de emerger epistemológica, cultural y políticamente a esos mundos pluriversos en los que reconoce que el cambio y la transformación social también pasa por evidenciar el epistemicidio al cual han sido sometidas esas formas de lo diferente y lo diverso por las hegemonías del conocimiento, una homogeneización cultural de corte euro-norteamericano.

En cuanto el saber de práctica toma forma, gana brillo la validez de otras formas de explicar distintas maneras de lo existente, a la vez que tiende luz sobre cómo el régimen de la verdad establecido en el conocimiento de la modernidad ha negado epistemológicamente la emergencia de esos saberes, conocimientos, sabidurías, que en cuanto se muestran ya son cuestionadoras e impugnadoras de esas miradas totalizadoras, y van a sus espacios de poder para mostrar no solo su existencia sino, además, que los sistemas investigativos con los que trabaja ese conocimiento hegemó-

[35] Fals-Borda, O.; Rodrigues Brandão, C., *Investigación participativa*, Ed. de la Banda Oriental, Montevideo, 1987.

nico, sus metodologías, visibilizan los límites de los tipos de registro, a la vez que demandan su reelaboración para que permitan la emergencia de lo diferente y lo diverso, que problematiza esa universalidad totalizante exigiendo un diálogo de saberes entre ese acumulado y las emergentes.

Estas tradiciones investigativas, que se construyen sobre estos territorios como propuestas, se han convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia que al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento también le exige dar cuenta de la manera en que lo es en la esfera de lo cultural y lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en occidente.

Es una dinámica que permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también la etnia, el género, la sexualidad, las edades, las discapacidades, las religiones, los cuerpos, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha, constituirá en un nuevo espacio, en donde se tornan posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos.

De igual manera, esas emergencias también dejan ver cómo el cuerpo construye sentidos de acuerdo a esos entornos con los que convive, y la identidad se da de acuerdo a la relación con el todo. Es muy visible en los grupos originarios cómo aparece con más fuerza la unidad de la naturaleza en un todo, lo cual impugna la manera cómo la razón ensambla mundos desde su lógica de organización propia, negando esa multiplicidad y haciéndola una (universal), lo cual se ve como una simplificación al estar buscando obsesivamente lo homogéneo, no la diversidad. Por ello aparece una mirada que pide esforzarse por observar todo entero desde la diversidad.

En este sentido, la sistematización, las narrativas, las reautorías, la etnometodología, las metodologías orales, los desarrollos de la IAP, en cuanto emergentes soportadas en otras epistemologías, son parte de una dinámica mayor en la cual se redirigen caminos, y a partir del diálogo-confrontación saberes, y de la negociación cultural construye los comunes que nos unen para las

transformaciones de nuestras sociedades, atravesadas por profundos procesos de desigualdad y exclusión, levantando una esfera de saberes, sabidurías y conocimientos propios y articulada a dinámicas críticas de otras latitudes.

En el sentido de las páginas anteriores, estas propuestas de metodologías emergentes, indiciarias en el sentido de Ginzburg[36], se inscriben en esas epistemologías que desde el mundo del Sur han permitido la emergencia de esos otros mundos, que se explican por sus sentidos y cosmogonías diferentes a las que han colonizado el campo de la investigación durante la modernidad y que en nuestras realidades han tenido un costo mayúsculo, toda vez que han significado ser parte del control sobre nuestras culturas, participando en el ejercicio de su invisibilización por no corresponder a esa matriz de universalización que niega las formas de lo pluriverso reduciéndolas, en su lectura desde el paradigma científico dominante, a expresiones menores del mundo del sentido común y de lo precientífico o mitológico.

También, en algunas versiones del pensamiento crítico, participan de esa mirada en la cual esos procesos de lo pluriverso son reducidos a formas precapitalistas que –supuestamente– se convierten en barreras para el desarrollo de las fuerzas productivas y con ello el surgimiento de un pensamiento moderno que permita el triunfo de las ideas revolucionarias al madurar las condiciones materiales de producción que garanticen el derrumbe del capitalismo.

Estas propuestas, al auscultar en forma investigativa en las prácticas en esos lugares concretos de la vida, donde se hacen específicas esas múltiples determinaciones que dan lugar a la manera cómo coexisten lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso en un mundo uno con la naturaleza en medio de situaciones de dominación y opresión, constituye la unidad de lo humano y el universo, posibilitando afirmar que todos somos naturaleza.

Estos caminos propios desde el mundo del Sur han construido propuestas diversas que también reordenan lo metodológico para lograr esa auscultación de la práctica. Allí estarían las etnometodologías, la reautorías,

[36] Ginzburg, C. "De A. Warburg a E. H. Gombridge. Notas sobre un problema de método". En: *Mitos, emblemas, indicios, morfología e historia*, Gedisa, 1989, Barcelona, pp. 38-93.

las narrativas, las búsquedas de lo oral y la sistematización, entre otras, las cuales pudiéramos llamar "los caminos del sur", lo que colocará a la práctica como un nuevo lugar epistemológico para la investigación en Occidente, mostrando que ella es un nuevo lugar para construir la realidad. Las cuatro formas anteriores de investigación serían: la teoría, la experimentación, la acción, la autoobservación.

Estas propuestas investigativas recogen elementos de los desarrollos anteriores de nuestra realidad y de otras latitudes, constituyendo un estatuto propio para ella, recreando y creando metodologías para un nuevo terreno epistémico fundado en otros entendimientos diferentes a la tradición clásica.

V. La práctica, un asunto con tradición

El asunto de la práctica y su relación con la teoría pertenece al corazón de la tradición occidental. En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles[37] los ubica como saberes: el teórico referido a la vida contemplativa, una de las grandes facultades humanas y que da cuenta de la manera cómo se genera la razón y el pensamiento propio del filósofo. La práctica era menor, referida a la vida activa, por debajo de la vida contemplativa. Por ello, los humanos deben aspirar siempre a la contemplación, como la máxima posibilidad para ellos; y la vida activa, la menor, sería visible en la labor cotidiana, el trabajo y la acción, los cuales están subordinados al saber teórico, ya que éste orienta y define el camino de la acción. Es así como la lógica filosófica actúa como quien dirige la acción, de manera que la práctica solo es la aplicación de la teoría.

En Aristóteles, asimismo, la experiencia se define como un aspecto que llevará a un saber práctico, también como contraposición del saber teórico. Para este filósofo, la experiencia proviene de la memoria, lo cual vendría a ser los muchos recuerdos de una cosa. Esta será una de las razones por las cuales el positivismo la trabajará como dato[38].

[37] Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Fontana, Madrid, 2008.
[38] Aristóteles, "Libro I de la metafísica". En: *Metafísica*, Porrúa, México, 1975, p. 7.

Bordieu, en un texto clásico, recoge esta separación y muestra como consecuencia de ello que la práctica sea subvalorada en Occidente, a los niveles de ser negada como un aspecto a considerarse en el conocimiento, ya que al tener que atender el día a día le impedía la reflexión, detenerse a pensar, lo cual impedirá la contemplación en el sentido aristotélico. Bordieu resolverá este asunto planteando que tomarán forma dos lógicas: la teórica, ligada al pensamiento y la razón, y la práctica, ligada al mundo de la vida y de la acción[39].

El francés también encuentra que la separación sujeto-objeto, propia del conocimiento de la matriz occidental, lleva a que subjetivismo y objetivismo constituyan parte de la lógica teórica, y por esa perspectiva excluyen las lógicas que están ligadas a la manera cómo se vive el mundo social de las personas en su práctica, lo que dota estos actuares de una lógica propia, no inferior sino diferente de la lógica teórica en su versión objetivista y subjetivista. Es un punto de vista que no es ya el de la acción, pero tampoco el de la ciencia clásica en su versión natural y social.

Este principio exigirá construir ahora una teoría de la práctica que tendrá como una de sus características que rompa con la forma lineal del conocimiento y el saber propio de su configuración en la tradición occidental. Un debate que será muy fuerte en la constitución de la universidad americana, para cuya creación se entregaba tierras a quien fundaba una, que tenían la misión de producción de conocimientos para la transformación productiva y el crecimiento económico, lo cual enlazó servicio público o servicio al público de la nación.

La siguiente cita del profesor Pablo Patiño muestra bien este aspecto en el surgimiento de la universidad estadounidense: "En consecuencia, se consideraba que las universidades, pero sobre todo sus profesores, estudiantes y personal administrativo, eran los responsables de transmitir el conocimiento a las comunidades a través de distintas actividades de servicios externos, investigación aplicada, cursos por fuera de los campus, servicios de aprendi-

[39] Bordieu, P., *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.

zaje y servicios de consultoría y análisis para los sectores urbanos y rurales[40], lo cual da origen a la tercera función histórica de la universidad: la extensión como aplicación de las teorías y el ejercicio práctico de lo aprendido.

Esa separación de teoría-práctica en el modelo sajón, que prolonga la tradición occidental de que existen teorías como forma superior del conocimiento, las cuales son aplicadas, fue muy visible, por ejemplo, en las discusiones de comienzos del siglo pasado, con la existencia de una ciencia que consideraban mayor, la sociología, y su aplicación sería el trabajo social; o en el modelo francés, para el que las ciencias de la educación se encargarían de la teoría y de la pedagogía, y la didáctica de su aplicación. Dicotomia que también se ve recientemente en las propuestas del Banco Mundial de separar en la educación superior la formación académica de las tecnologías y de las técnicas, llegando a plantear, incluso, que estas no requieren habilidades intelectuales.

Esta dicotomización de mayor, superior, lo que hace es colocarnos otra vez en la lógica del capital, que al producir la diferenciación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual[41] reintroduce en los procesos del conocimiento dinámicas de poder y control que le permitirán jerarquizar y, a partir de ello, construir en él y desde él un mundo fragmentado, lo cual instaura esas formas superiores a través de lo cual se van produciendo las homogeneizaciones de la ciencia para controlar la naturaleza y volverla mercancía, y desde ella, construir un discurso único universal sobre el saber y el conocimiento, haciendo de la ciencia euronorteamericana la verdad sobre cómo explicar el mundo, apropiándose de esos dos elementos comunes que pertenecen a todos los seres humanos: la naturaleza y el conocimiento. Con una homogeneización de la cultura, convirtiendo el discurso euronorteamericano en el discurso universal de la ciencia.

---

40 Patiño, P., *La universidad colombiana. Horizontes y desafíos*, Editorial Universidad de Antioquia y Magisterio Editorial, Bogotá, 2017, p. 62.

41 Son-Rethel A., *Trabajo manual y trabajo intelectual. Una crítica de la epistemología*, Madrid, Dado Ediciones, 1992. También: Moncayo, V. M., *Éxodo. Cómo salir del capitalismo*, Ediciones Aurora, Bogotá, 2018.

Hoy, esa idea ha quedado atrapada en la industria del conocimiento basada en la "titulometría" y la "bibliometría", medidos desde discursos empresariales de la productividad, la internacionalización y la calidad, lo que ha hecho que un imaginario burocrático de "buena administración" permee su quehacer haciendo de la investigación un lugar medido por las publicaciones en revistas indexadas y en inglés, y en otros casos, en los proyectos de los que derivan parte de su financiación, produciendo un sistema de legitimación endogámico y alejando cada vez más la relación con las dinámicas críticas, y estableciendo una distancia propia de esa manera de conocer con los movimientos sociales.

A. La práctica desde las rebeldías latinoamericanas

Los diferentes acercamientos que se realizan a partir de lo pluriverso desde nuestras realidades nos dotan de un entendimiento de la práctica diferente, en cuanto se da como una dinámica del hacer visible en procesos orales, simbólicos, de interacciones, de uso de su cuerpo. Es decir, poseen múltiples facetas, las cuales tienen expresión silenciosa en la constitución de las relaciones sociales en las que los seres humanos viven su vida, como lugar donde se sintetizan las múltiples determinaciones del actuar humano y, por lo tanto, constituyen una unidad en la que la práctica da cuenta del hacer y los saberes implícitos en ella. En muchas ocasiones, no evidenciados pero presentes, lo cual posibilita su realización.

Este acercamiento entre saber-conocimientos y práctica es visible en muchas de las dinámicas y concepciones implícitas, y en otras ocasiones comenzadas a explicitar por expresiones de esas rebeldías latinoamericanas. Por ejemplo, la teología de la liberación, cuando busca encontrar desde los grupos populares los sentidos y significados de la religiosidad popular[42]. La comunicación popular, cuando muestra en los entretejidos barriales las formas de mantener la tradición rural que ahora toma forma urbana por el lugar que habita[43]. O en la alfabetización de adultos, cuando recuperado el

[42] Calderón, M., *Conflictos en el catolicismo colombiano*, Diócesis de Oriente, Bogotá, 2002.
[43] Amador, J. C.; Muñoz, G., "Comunicación y educación en Abya Yala. Lo popular en la reconfiguración del campo", Revista *Nómadas* Nº49, Universidad Central, 2019, pp. 47-67.

universo vocabular reconstruye las unidades de sentido de sus contextos[44]. Esas búsquedas van abriendo diferentes caminos.

En los procesos de educación popular[45] es muy fuerte la manera cómo algunas reelaboraciones de ella, especialmente en las dinámicas de educación propia visibilizan la unidad del presente con la tradición, en una mirada que no es lineal sino circular o en espiral[46]. También las dinámicas de sistematización han visibilizado la emergencia de nuevas categorías para explicar procesos en los cuales las categorías existentes no son suficientes[47]. De igual manera, grupos de jóvenes se plantean reorganizar e inventar nuevas herramientas y piden reconfigurarlas desde las experiencias de los participantes, reflexionando sobre las herramientas como dispositivos pedagógicos y buscando esas expresiones propias[48]. De igual manera, la incursión en la educación formal muestra esos procesos colectivos en su institucionalidad con otros sentidos y significados[49].

---

44 Cendales, L.; Mariño, G.; Peresson, M., "Dimensión Educativa: 40 años haciendo camino al andar", *Aportes* Nº60, Bogotá, 2016.

45 Pontes, R.,; De Almeida, A., *O saber da gente sobre uma educação pro povo*, Ed. Caetes, Rio de Janeiro, 2013.

46 Trejos, D.; Soto, J.; Reyes, L.; Reyes, A.; Taba, A.; Ortiz, S.; Motato, Y. (Coords.), *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*, Acial, Cridec, FOS, Oxfam, Planeta Paz, Bogotá, 2017.

47 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: Restrepo Mejía, C.; Restrepo Cadavid, E., "Entre nosotras para nacer otras", *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*, Corporación Educativa Combos, Medellín, Ed. Pregón, 2017. Bustamante, G. M., "Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos". *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*, Corporación Educativa Combos, Medellín, Ed. Pregón, octubre de 2008. Medina, M.; Vargas Beatriz; Zuluaga, M.; Villa, H. "Tejiendo sobre-vivencias". *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Corporación Educativa Combos. Medellín, Ed. Pregón, octubre de 2008. Henao Medina, G., "Haciendo resistencia desde la Escuela". *Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz*. Corporación Educativa Combos, Ed. Pregón, Medellín, octubre de 2008.

48 Rodríguez, P.; Saboyá, C.; Villa, J. (Coords.), *Cafés pedagógicos. Las historias que fuimos, somos y seremos*. Bogotá, Movilización social por la educación, Planeta Paz, FOS, 2017.

49 Galli, J., *Escuela secundaria y educación popular. Cartografía de una experiencia,* Editorial Crujía, Buenos Aires, 2014.

Que estas propuestas de investigación busquen transformar la realidad, despierta una tensión con el conocimiento dominante, una realidad que lleva a algunos procesos a academizar sus reflexiones lo cual reduce e invisibiliza las dinámicas sociales. En el margen opuesto. se presentan posiciones que intentan construir ese saber y conocimiento en un solo sentido, desconociendo, a su vez, otras formas de saber, de práctica y de conocimiento, lo cual exige mantener la diversidad crítica en las dinámicas sociales. Como bien lo enuncia Leopoldo Múnera: "[…] la articulación es la interrelación integradora de diversas formas de acción colectiva e individual que construyen una identidad común dentro de un campo social en conflicto. Tal caracterización coloca las relaciones de poder en el centro de estudios sobre los movimientos sociales, pues la interrelación integradora implica el encuentro de fuerzas sociales que buscan construir hegemonía política, encaminada al control del Estado y por ende de las instituciones que median el sistema de relaciones sociales, sino de hegemonías parciales circunscritas al campo ocupado por el movimiento[50].

Estos múltiples ejercicios investigativos en y desde variados actores y contextos fue buscando conceptualizaciones para incluirlas por los bordes del conocimiento clásico. Se les llamó: "anfibios culturales", "prácticos-teóricos", "intelectuales de frontera", "intelectuales específicos", enunciaciones con las que se trataba de otorgar una especificidad por medio de la cual su saber aparecía diferenciado del conocimiento y se caracterizaba como propio, dado por las particularidades de sus vidas.

Fue un actuar que a medida que se profundizó permitió comprender la existencia de una relación con la teoría diferente a los acercamientos clásicos, en tanto su sentido práxico no los hace solo consumidores de los múltiples mundos concretos, sino que participaban de él y lo recreaban, descargando también otro tipo de conciencia y sentido en su acción de re-creación, que a su vez colocaba en los mundos concretos formas diferenciadas de innovación. Allí fue emergiendo, con fuerza propia, un diálogo de saberes en el

[50] Múnera, L., *De los movimientos sociales al movimiento popular. Historia crítica*, Universidad de Los Andes, Bogotá, 1993, pp. 71-72.

cual, al reconocer esa ampliación de la idea de diversidad, con su particular manera de comprender –desde una lógica paradójica–, conlleva valorar y reconocer otras formas de observar e interpretar la realidad.

Por ello, podemos afirmar que en estos ejercicios está en proceso una ruptura paulatina con la mirada occidental y euro-norcéntrica sobre la práctica, una mirada en la cual primero se teoriza y una vez se considera que las las ideas están claras y precisas, se aplica.

Buscar desde los saberes de la práctica esa diferenciación ha sido una experiencia diversa, tanto desde y en el pensamiento crítico, sus acciones de reflexión y sus procesos de saberes y conocimientos, y sus interrelaciones, así como en el orden de las metodologías, lo cual ha implicado giros, llegando en algunos casos a la reconstrucción de las existentes, y en otros casos a su reinvención y también a la creación de algunas para poder dar cuenta de esos nuevos sentidos que se busca construir, lo que Silvia Rivera ha llamado la "descolonización" de las metodologías[51].

Estos ejercicios han ido decantando que la práctica no solo posee una lógica y procedimientos diferentes al saber científico, y que el uso de éste para su comprensión produce una lectura externa que no explica con suficiencia el entramado de esas múltiples determinaciones que la constituyen. Por ello, se requiere entrar en la lógica propia de la práctica para comprenderla, produciendo una paradoja clásica, en cuanto se requiere salir de ella para explicar eso diferente que no es susceptible de capturar desde la unidad universal, ya que estamos dando cuenta de lo pluriverso, y de una diversidad que pide ser explicada de otra manera.

Esto queda muy visible, por ejemplo, en la experiencia de la Expedición Pedagógica, en la cual la formación clásica del maestro y la maestra, de tipo teórico y fundado en los paradigmas de la modernidad educativa y pedagógica con sus respectivos autores, con lo cual los dota la Universidad, al ser atravesada por un proyecto que ausculta con una metodología de viaje

[51] Rivera, S.; Ixinkas Utxiwa, C. H., *Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Tinta de Limón Editores, La Paz, 2013.

las múltiples maneras de ser docente y de hacer escuela desde su quehacer cotidiano, encuentra desde esa práctica –al tener que dar cuenta con sus respuestas a los contextos y a las necesidades concretas de sus comunidades– la necesidad de reorganizar sus saberes teóricos, y en muchos casos su horizonte de innovación está constituido por un juego de saberes que han sido conversados y acordados entre ellos, y que los lleva a disponer de otra manera sus propias prácticas, tendiendo luz sobre un hecho educativo con propuestas nuevas a nivel educativo, pedagógico y metodológico y, curiosamente, endogenizando todo lo que les llega, para dar respuesta a los contextos particulares en sus territorios[52].

En ese sentido, muchas de las políticas que no toman en cuenta la práctica de las maestras y maestros para dialogar con ellas, se van desdibujando hasta el fracaso. La Expedición Pedagógica, con su propuesta metodológica ha encontrado esas múltiples maneras cómo los maestros y las maestras resuelven los problemas desprendidos de su práctica, y que de acuerdo a ella es posible iniciar caminos de innovación, lo que requiere contar con su voluntad y con su afecto en la práctica diaria, encontrado allí un terreno en el cual da cuenta de una individuación generada en ese quehacer a través del cual los maestros realzan su autonomía.

Allí encontramos que es posible hacer visible su saber propio del hacer, y que al explicarlo no es el solo sentido común ni la infinidad de teorías, sino que en ello están presentes procesos sociales, culturales, humanos, políticos, que le permiten explicar y dar cuenta de esas geopedagogías de las cuales él ahora se convierte en actor y productor, lo cual le ha exigido construir nuevas formas discursivas para explicar esas nuevas prácticas. También emergen experiencias que avanzan a partir de esos principios para construir política pública y hacer visible eso paradójico de pensar lo global en tiempos de cuarta revolución industrial desde nuestros contextos[53].

---

52 Movimiento Expedición pedagógica nacional, *Caminos para la paz desde la escuela*, Expedición Pedagógica Bogotá - Planeta Paz, Bogotá, 2018.

53 Alcaldía de Pasto; Universidad de Nariño, *Piemsa. Proyecto innovador y educativo municipal para los saberes y la alternatividad*, San Juan de Pasto, 2018.

Es así como en los ejercicios y ejemplos señalados se ve con claridad cómo la relación práctica-acción-experiencia constituye una nueva unidad. En estas búsquedas, vivenciadas a lo largo de las prácticas como un lugar epistémico, son muy claras una serie de elementos emergentes y que permiten una primera caracterización de ese saber de práctica.

En ese sentido, la práctica se refiere a la actividad humana a través de la cual las personas y grupos desarrollan sus habilidades. La acción está referida a lo que realizan las personas o grupos en su elección luego de la discusión y deliberación, y la experiencia se refiere a los conocimientos adquiridos luego de haber vivido algo, bien sea en forma individual o colectiva. Como vemos, las tres hacen parte de la constitución de la individuación y de las subjetividades de los seres humanos, en cuanto despliega las capacidades, las habilidades y las competencias. Por ello, pudiéramos afirmar que una primera caracterización de ese nivel de práctica nos muestra los siguientes elementos:

- Emerge una red de relaciones múltiples, que son las que componen la práctica, y allí se da un entrecruce de múltiples determinaciones que deben ser explicitadas.
- Toda práctica pone en juego múltiples mediaciones, que, al explicitarse como un cruce de hilos, posibilitan los saberes implícitos en ella
- El enlazamiento entre lo implícito y lo explícito potencia la emergencia de esas maneras como razón, sentimiento, deseos, afectos, corporalidades, sentidos, deben ser auscultadas para posibilitar que la práctica se convierta en experiencia.
- Debe realizarse una vigilancia para permitir que esa unidad en la práctica se mantenga en su propia lógica, para impedir que termine efectuando un traslado a la lógica única y, por lo tanto, a las formas del conocimiento clásico.
- El relato construido debe tener siempre presente que quien le otorga el sentido es el actor de la práctica, lo que es posible auscultando la integralidad de sus capacidades y el desarrollo de sus habilidades en su contexto y mundo de sentido.
- La unidad que surge de esa organización propia da forma a los saberes, las sabidurías, que explica las redes y nudos de relaciones que ha cons-

truido. En su práctica ellas van a permitir la emergencia como saberes y conocimientos.
- La visibilización de sus sentidos y saberes debe también mostrar las relaciones que se dan con el conocimiento tradicional occidental y la manera como él ha estado presente, si lo ha estado, garantizando siempre un principio de complementariedad y de diálogo-confrontación de saberes
- Cuando se da esa relación es necesario reconocer sus diferentes lógicas y posibilitar la reflexión de ese encuentro desde perspectivas de simetría y asimetría entre las lógicas clásicas del conocimiento y la de los saberes y los conocimientos emergentes.

Como vemos, el ejercicio investigativo de las prácticas da un nuevo tipo de unidad práxica, donde ese saber hacer no es solo cognitivo, en cuanto emergen con fuerza propia la emoción, el deseo, los sentidos, los afectos, lo trascendente, las valoraciones y a través de ellos concurren cosmogonías, tradiciones, en ese principio de "adelante es atrás", expresado en los lenguajes del cuerpo presentes en la práctica, los cuales requieren ser auscultados de otra manera para que se nombren como saberes y conocimientos, muchas veces sin el cálculo estratégico de nuestras finalidades clásicas.

Avanzar hacia la práctica como nuevo lugar epistémico requiere ir perfeccionando muchos caminos de una nueva manera de mirar que apenas hemos comenzado a comprender y explicar. Será largo el camino para constituir estos mundos que se abren hace tiempo en nuestra realidad como resistencia y reexistencia, de los cuales solo ahora empezamos a dar cuenta de forma más sistemática, lo que nos exigirá una renovación de la crítica y de la manera cómo en nuestras realidades es un hecho un encuentro de muchos mundos, de los cuales debemos dar cuenta sin caer en el contraculturalismo solipsista ni la exclusión epistémica con un nuevo monismo, ahora desde el sur.

Desde una perspectiva epistemológica, se abre un amplio camino de futuro, que nos permitirá producir los encuentros que cada vez posibiliten una mejor conversación de pares epistémicos, la cual se fracturó en los procesos de colonización con los que se constituyó la modernidad en un

ejercicio que llevó a la separación entre cultura y naturaleza, y Occidente y los otros saberes, estableciendo un discurso para el conocimiento y sus procesos metodológicos que depositó su custodio y desarrollo en el saber euronorteamericano, convertido además en soporte del capitalismo en su homogeneización biótica a través de la cual transformó en mercancía el patrimonio común de la naturaleza y la homogeneización cultural, aquella que establece el discurso de la ciencia eurocéntrica como única manera de explicar el mundo.

No ha sido fácil el camino, porque fue también encontrar que el extractivismo sobre el sur no era solo de materias primas, sino que en muchos casos la investigación coadyuvó a esas formas del extractivismo inmaterial de nuestra megadiversidad cultural, natural, cosmogónica, lo cual ha profundizado esa representación racializada, sexualizada, androcéntrica que han establecido unos patrones de autoridad en el conocimiento que nos niegan, y lo cual nos ha llevado a buscar esos otros caminos de las ciencias, que además epistemológicamente nos permita relaciones más simétricas para un diálogo-confrontación de saberes que posibilite construir nuestra común condición humana en estos tiempos.

Acá estamos hoy desde estos territorios negados, auscultando sus rebeldías que nos muestran la existencia de otros mundos invisibilizados y negados, sobrevivientes en esa resistencia-reexistencia que permite hoy hablar de otras modernidades, que auscultadas con detalle van dando forma a otros entendimientos, desde otras lógicas.

VI. Indicios epistemológicos

El camino recorrido hasta nuestros días en los procesos de estas investigaciones de la práctica generada por variadas propuestas metodológicas, nos permite encontrar elementos iniciales que, a la vez que marcan diferencias con los entendimientos de la ciencia clásica, nos proveen de una reflexión y unos ejes articuladores para pensar también lo propio que comienza a constituirse en las diferentes investigaciones que toman la práctica como lugar epistémico para construir realidades. Los principales serían:

A. Otros sentidos de la objetivación de lo que va a conocer

En la tradición clásica se ha producido una homogeneización biótica que desde Descartes fue enunciada como dominación de la naturaleza por parte de la razón humana[54], quien controlará sus fuerzas ciegas a partir de la lógica racional. Este camino condujo a un paradigma antropocéntrico, producto del cual los humanos, pero en ese momento especialmente los hombres, somos "los reyes de la creación". Las consecuencias de ello han sido inmensas en ciencia, ya que al no considerarnos los humanos como naturaleza hemos construido una idea de desarrollo y de progreso que ha implicado la negación de los saberes, conocimientos y sabidurías de nuestras cosmogonías y poblaciones que planteaban una relación de unidad entre la naturaleza y los humanos y por lo tanto, de complementariedad[55].

Estos asuntos han implicado seriamente iniciar una búsqueda para una ética no antropocéntrica, con la cual los hechos morales se constituyen solo entre humanos y, por lo tanto, el reino de la libertad humana va a construir una relación de igualdad entre homo sapiens, lo cual ha terminado por constituir un discurso que fundamenta y legitima el quehacer de lo humano como dominador de la naturaleza, produciendo un extrañamiento generado desde un discurso metafísico de la acción humana como la acción superior. Precisamente es esa supuesta superioridad la que cosifica a la naturaleza, a la vez que permite oprimir a las otras formas de vida en el planeta, olvidando que lo humano es solo un eslabón en la cadena y en la constitución del cosmos, del planeta y de la vida[56].

Varela planteará el conocimiento en activo, para referirse a aquél que se adquiere después de cumplir una práctica y dar cuenta de la variedad de acciones que las personas activan con su actuar en su mundo. Allí el orga-

---

54 Descartes, R., *El discurso del método*, Plutón Ediciones, Bogotá, 2015.

55 Ibáñez, A.; Aguirre, N., *Buen vivir/Vivir bien, una utopía en proceso de construcción*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2015.

56 Maturana, H.;Varela, F., *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*, Argentina, Editorial Universitaria - Editorial Lumen, 2003.

nismo y el ambiente están envueltos mutuamente de muchas maneras, y el mundo del organismo está dado por su acople estructural al ambiente[57].

1. Reconoce múltiples cosmogonías

A medida que los procesos investigativos fueron encontrando otras maneras de narrar y de explicar, desde lugares diferentes a los clásicos de la tradición occidental, se formuló la pregunta por cómo incluir los múltiples grupos y sujetos excluidos del relato occidental pero que tenían vida propia en estas latitudes y eran negados en nuestros sistemas culturales, por los que corren los procesos de socialización: la escuela, la familia, la religión. Pensar estos asuntos permitió evidenciar cómo aquella era una mirada logocéntrica que ya desde Dilthey se denominaba como la visión del mundo (Weltanschauung) y que da cuenta de unos fundamentos intelectuales, culturales, emocionales, forma de explicar los entornos y la vida cotidiana que al contrastarse con nuestras realidades no correspondía a la experiencia vivida en estas latitudes. Un contraste que permitió afirmar que hemos vivido con la visión del mundo eurocentronorteamericana sin desarrollar la nuestra[58].

En este sentido, la pregunta que fue dando lugar a esos nuevos caminos investigativos estuvo pensada en función de cómo darle un lugar e incluir en nuestros relatos esas otras visiones y concepciones del mundo, que conforman la diversidad en el sentido amplio ya explicitado, y a esos múltiples sujetos que no solo habían sido excluidos sino expulsados del relato mayor, y sus visiones del mundo negadas en el gran relato que había estructurado la arquitectura de la ciencia, los saberes y conocimientos en la cultura y en las instituciones en muchos casos trasplantadas sin endogenización a nuestros contextos bajo formas intelectuales, religiosas, pedagógicas, artísticas, científicas, que en últimas terminan justificando y construyendo un discurso legitimador de desigualdades, injusticias y opresiones, conllevando que la

---

[57] Varela, F., *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa, Barcelona, 1992.

[58] Hoyos, J. J., *El método salvaje. El encuentro con el otro en el periodismo narrativo,* Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2018.

diversidad y la diferencia se conviertan, en vez de riqueza e inclusión, en dominación y exclusión.

Un ejercicio significativo ha sido la manera de acudir a las memorias de los sujetos que, desde sus identidades, han vivido sus múltiples conflictos, que en algunas ocasiones han arrasado lenguas, epistemes, cuerpos y culturas pero también han convertido el silencio y el mutismo en formas de resistencia que al ser trabajadas metodológicamente permiten una narración diferente de esas maneras cómo se reconstruyen individuaciones y subjetividades en el ejercicio de hacerse actores aquí y ahora en múltiples aspectos de sus vidas: ser mujer, hombre, campesino, poblador urbano, maestro, maestra[59].

Estas formas de investigación nos han mostrado la necesidad y la importancia de explicar e interpretar el mundo desde esas particulares maneras de entenderlas, de visibilizarlas, de otorgar sentidos, desde unos lugares que enfrentan la esencialización producida con una única manera de explicar e interpretar la realidad. Este ejercicio investigativo permitió la emergencia de esas otras visiones del mundo que, desde nuestras cosmogonías originarias y sus construcciones, en su devenir, han derivado en múltiples prácticas en las que se manifiestan esas otras visiones del mundo.

Producto de esto toma fuerza el que sus narraciones se construyen desde las particularidades de su cultura, de su cuerpo, de sus emociones y cómo la abstracción no es la única manera de explicar, de nombrar el mundo propio. Para ello se requiere permitir que esas otras perspectivas, más allá de las cognitivas, emerjan.

B. Reconocer múltiples epistemes

A medida que el ejercicio sistematizador fue decantando el contenido y desarrollando su quehacer como práctica investigadora, encontró que a la vez que tomaba forma iba permitiendo la emergencia de esas formas sociales negadas, permitiéndole encontrar esos lugares en y más allá de las formas

[59] Universidad Pedagógica Nacional, Expedición Pedagógica, *Aproximaciones al conflicto armado desde la escuela*, Alcaldía Mayor de Bogotá - Expedición Pedagógica, 2018.

institucionales de consolidar múltiples visiones, con lo cual enfrentó el monoculturalismo, proceso que le significó un choque con toda la cultura académica, uno de los agentes principales de transmisión y consolidación del mundo euronorteamericano a través de toda la institucionalidad que ha terminado instalando un relato único y una forma unívoca de los conocimientos a través de los cuales ha posibilitado la homogeneización cultural negadora de lo otro, de lo diferente.

Estas metodologías emergentes, al auscultar en la manera cómo la práctica de actores, grupos sociales, comunidades, visibilizaban esas otras narrativas del mundo que otorgaban sentidos a su quehacer, encontraron también que la manera cómo la teoría en sus distintas versiones, incluida la crítica y las propuestas de innovación, era colocada en marcos que generan un ocultamiento no solo de las cosmogonías sino de sus expresiones conceptuales y reflexivas en la vida cotidiana, como ese lugar en el cual se tornan reales las mediaciones de los grupos.

Y en ese proceso, las formas teóricas colocadas al comienzo de cualquier proceso o proyecto, bien sea en su fundamentación o a través de sus preguntas, generaban una dirección al entendimiento de esas prácticas y de los ejercicios investigativos; mostrando, al mismo tiempo, cómo ocultaba lenguas propias, formas de socialización, educación, salud, relaciones de género, nombrándolos desde otros modos diferentes a los sentidos otorgados por sus actores en los territorios específicos donde toma forma la vida de la gente en sus múltiples expresiones de la diversidad cultural[60].

Reconocer lo anterior significó salir de una única manera de construir el conocimiento y reconocer que esa mirada unívoca, en últimas, había conducido a singularizar lo que era plural y por eso fue necesario empezar a hablar de epistemologías[61], en plural, y reconocer la manera cómo también la dominación estaba fundamentada en esa negación que había conducido

[60] Pebi C., *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia.,* Popayán, 2004.

[61] De Sousa Santos, B., *Epistemologías del sur. La reinvención del conocimiento y de la emancipación*, Editorial Siglo XXI - Clacso coediciones, México, 2009.

a otros tipos de opresiones que la matriz clásica, basada en lo económico-político, tampoco había dejado visibilizar tanto en la versión liberal como del pensamiento crítico. En ese reconocimiento, aparecieron con claridad esas formas de opresión que daban fundamento al proyecto de control de las diferentes formas de poderes y opresiones en el orden lingüístico, patriarcal, racional, adultocéntrico, espiritual, que soportaban en una matriz epistémica el control social y de clase.

C. Emergen otras subjetividades

Históricamente, el ejercicio investigador se realizó sobre procesos sociales vivos en un mundo que tenía otra unidad, lo que dotó al ejercicio de una búsqueda que le generó una riqueza metodológica en cuanto le exigió ir diseñando herramientas y dispositivos para dar cuenta de un proceso en el cual sus actores estaban implicados a través de mediaciones prácticas específicas que explicaban de otras maneras sus nudos relacionales. Por lo tanto, la objetivación clásica se rompe y se realizan los procesos investigativos desde unas relaciones sujeto-sujeto que exigirán otros caminos y otros supuestos para el ejercicio investigativo, mostrando en un primer momento que cuando el sujeto de opresión, al nombrarse desde su práctica, entretejía una narrativa que transitaba por caminos donde no se reconocían como sujetos, otorgándole esa condición a otros que "saben más", "pueden hacerlo", "tienen mejores relaciones", producen una inferiorización de sí y de su grupo social. Un proceso que permitía que políticamente fuera representado por las formas de control de esas subjetividades[62].

En los relatos producidos en estos caminos investigativos, se ve claramente cómo el actor de esa práctica se autoexcluye y construye una narrativa cultural de negación, no solo de su identidad sino de su condición humana. Inferioriza sus deseos, sus instintos, su corporeidad, sus placeres. Cuando la práctica visibilizada en el ejercicio de investigación permitió esa otra enunciación, encontró que en ella los sujetos se sostenían en múltiples formas de resistencia y pervivencia de sus identidades y de lo comunitario[63]

[62] Freire, P., *La pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México, 1976.
[63] Torres, A., *La comunidad y lo común*, de próxima aparición, Ediciones Desde abajo, Bogotá.

a partir de formas propias de relacionamiento que eran más enunciados en los ejercicios cuando estaban con los más próximos a sus dinámicas sociales y culturales.

En los ejercicios en los que el relacionamiento era con y en escenarios sociales que negaban sus cosmogonías y epistemes, se comportaban más en un sentido camaleonesco con ese sujeto occidental, centrado sobre el individuo, en condiciones de mercado, con preponderancia masculina y allí también, en el momento del análisis, emergía cómo utilizaban el horizonte liberal de derechos para su forma de resistencia, pero en su mundo, cuando podía sumergirse en él, seguía manejando un nosotros más integral, en el por ejemplo incluye la naturaleza vegetal y mineral y los animales en su narrativa como un todo. Esto, donde existen formas organizativas más fuertes, visibiliza la emergencia de un horizonte de resistencia que comienza a ser percibido en sus relatos propiciados por estas dinámicas investigativas.

Para el ejercicio investigativo significó que las diferentes propuestas tuvieran que elaborar dispositivos que permitieran la emergencia de un sujeto no esencialista, que explica el mundo de forma dicotómica pero que en condiciones de comunidad se concreta viviendo experiencias de transformación, con un principio identitario comunitario muy arraigado, que lo lleva a los lugares donde su territorialización se da por ellas, las cuales porta en cualquier lugar, urbano, rural, académico. y que cuando tiene consciencia, en el sentido de grupo que le permite su expresión, los deja emerger como propios, disputando el mundo a las formas de control constituidas por el sujeto racional cartesiano, de un individuo como persona moderna, estructurada y separada de la naturaleza. En esa diferenciación, cuando enuncia su práctica, la reexistencia se convierte por su vía en fundamento epistemológico y político de unas subjetividades emergentes.

D. Reconoce una mirada patriarcal en la matriz del conocimiento

La separación de lo humano de la naturaleza, que tiene uno de los momentos culmen en los productos del conocimiento derivados del entendimiento de la ciencia moderna y el divorcio sujeto-objeto para garantizar la objetivi-

dad del hecho investigativo, encontrará en estos procesos investigativos una dificultad al tener que dar cuenta de culturas que tenían una relación con la naturaleza diferente, en cuanto eran parte de ella y no externos. Eso queda visible, por ejemplo, en las prácticas de la medicina tradicional, sistemas de cultivos, tecnologías propias, usos del Sol y la Luna para sistemas de riego, entre otras, que fue develando a su vez que la línea matrística en nuestras culturas era de complementariedad, con una naturaleza que era una en la que todas y todos construimos la vida a través de las relaciones próximas y las separaciones entre lo público y lo privado, lo personal y lo social, los hombres y las mujeres, lo que en muchos grupos no era así, como se enunciaba desde las miradas liberales y socialistas.

El ejercicio investigador desde estas perspectivas permitió preguntarse, a partir de las prácticas, por la separación y los dualismos que en las culturas del Abya Yala no eran tan claras y que pertenecían más a una matriz cultural que Occidente desarrolló durante mucho tiempo en los procesos de colonialidad y antes de ello, en el territorio europeo, en el cual lo público y el conocimiento eran propios de los hombres, gestando una cultura patriarcal en el mundo de las ciencias, uno de cuyos antecedentes más explicitado ha sido el de las brujas, construcción cultural para hablar de las mujeres que sabían del uso de la biología para la práctica medicinal. En los ejercicios de investigación esas prácticas permitieron ver el lugar preponderante de las mujeres como poseedoras de unas sabidurías integrales, en el que ellas ocupaban un lugar social en sus comunidades como poseedoras de saberes y conocimientos específicos que practicaban en la vida diaria y que se hacían complementarios con otros generados por diferentes miembros de la comunidad.

Estos hallazgos han significado colocar en la agenda de reivindicaciones de género, unos ejercicios de encuentro para seguir profundizando ese reconocimiento de esas sabidurías, lo cual abre perspectivas para reconocer ése carácter patriarcal del conocimiento y abrir búsquedas históricas a propósito de la manera cómo las mujeres de Abya Yala[64] siguen generando saberes y conocimientos sobre su lugar como mujer y desde sus prácticas reconocen

[64] Gargallo, F., *Los feminismos del Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*, Ediciones Desde abajo, Bogotá, 2012.

que debemos trabajar las gramáticas de género en un horizonte de luchar juntos en organizaciones mixtas, construyendo las complementariedades en la vida desde las organizaciones para posibilitar la lucha contra las asimetrías, por la igualdad en las diferencias[65].

E. Construye el diálogo de saberes como fundamento de la interculturalidad

Uno de los reconocimientos y visibilizaciones más importantes en los procesos de estas propuestas investigativas fue dar cuenta de que en la elaboración de las prácticas y sus sentidos fueron emergiendo unas explicaciones y dimensiones del mundo desde otros lugares. En la investigación-acción se vio como sentipensante, en la comunicación popular, las mediaciones culturales, en el teatro del oprimido, la memoria del cuerpo, en los procesos indígenas y afros, el reconocimiento de otras cosmogonías, en la teología de la liberación, divinidades terrígenas, en la educación popular el diálogo de saberes, en el ambientalismo popular la madre Tierra, en la educación propia la colonialidad y otras, lo cual dio forma a esas múltiples maneras de irrupción de esas otras maneras de contar y de explicitar sentidos. Allí fue posible comenzar a construir de manera más coordinada cuáles eran esos sistemas de relaciones propios, de códigos de conducta, de normas de vida social, de regulaciones conceptuales y epistémicas que, compartiendo búsquedas comunes, nos mostraba múltiples identidades de las diversidades. Lo importante de estos hallazgos radica en el encuentro de no coincidencia con esas lógicas en las cuales estaba inscrito el relato de una epistemología y de una ciencia, es decir, de lo racional, de lo logocéntrico, de lo patriarcal, de lo blanco, ya señalados, que abría a unas narrativas que encontraban múltiples maneras de hacerlo: el tejido, la pintura, la oralidad, los ideogramas, y muchas otras que permanecían y se mostraban cuando el ejercicio investigador los colocaba frente a una situación en la que la memoria debía ser desentrañada a través de los más variados procesos metodológicos[66].

---

[65] Ruiz, J., *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2015.

[66] Stefanoni, P.; Do Alto, H. (Editores), *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, estado y poscolonialidad*, Clacso Plural, La Paz, 2007.

Ese reconocer un mundo uno, donde lo humano también es naturaleza, conviviendo y reconociéndose humanamente diferentes en territorios que nos hacen culturalmente diversos, pero en sociedades profundamente desiguales, permitió que estas formas de investigar las prácticas facilitaran el brote de ese otro universo de sentido que estaba vivo en el quehacer de nuestros grupos relegados, de una riqueza en la cual emergían todas esas capacidades que nos hacen humanos: cognitivas, afectivas, volitivas, emocionales, valorativas, deseantes, imaginativas, trascendentes y por lo tanto expresadas en habilidades desde sus particularidades culturales, con gramáticas, conocimientos, simbolizaciones, espiritualidades coherentes, surgidas de la pluriversalidad de los procesos histórico-culturales que permitía, a la vez que conocerse, fundamentar la diversidad epistemológica.

La emergencia reiterada de esa diversidad, fundamento de múltiples identidades, permitió por vía de la práctica cuestionar esas formas de lo universal y construir los puentes para posibilitar esas múltiples narrativas y encontrar los caminos para que se hagan complementarias, en cuanto son explicaciones del mundo que tramitan desigualdad de poderes, formas de conocer, epistemologías, maneras de transformar la vida, generando un diálogo de saberes entre diferentes que enfrentan subalternización y dominación, con la capacidad de construir unos nuevos comunes para las transformaciones necesarias para una nueva humanidad que reencuentre la unidad entre razón y pasión[67].

Por ello, podemos ir reconociendo la ampliación del campo de lo popular en cuanto los sentidos clásicos de tradición, subalternidad, subjetivación, clase, muestran un campo en permanente reconstitución, desde esas formas de habitar los territorios, vivir juntos, y allí la manera como integran la búsqueda de justicia epistémica, lingüística, cognitiva y ambiental con la construcción y explicitación de esos otros modos de habitar, ser y estar, dándole forma a prácticas comunes y de comunidad en sus nuevos sentidos, que dan forma a los nuevos movimientos.

---

[67] Morin, E.; Delgado, C., *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2018.

F. Visibiliza las tecnologías como construcción humana y sistema cultural

La carrera tecnológica atizada en este tiempo de desarrollo de estas propuestas investigativas en nuestros lares, corrió paralela a la manera cómo el mundo vivía el fin de la segunda revolución industrial (electricidad), el inicio de la tercera (microelectrónica), y la irrupción de la cuarta (trabajo inmaterial, ciencia artificial e información). Tuvo como impacto más importante la construcción de un nuevo escenario de globalizaciones de la internacionalización del capital en esta nueva etapa, en la cual la ciencia queda convertida en fuerza productiva. Es un proceso que golpea en forma particular a los países del sur, quienes entran en una carrera por lograr su articulación a esa manera de la ciencia y la tecnología, visible en los procesos de transferencia tecnológica y consumo de esos bienes como proyecto de modernización[68].

Los procesos de investigación y producción de saber y conocimiento desde las prácticas comenzaron a tender luz sobre las maneras cómo la diversidad también tenía un amplio componente de extensión de lo humano, más allá de las expresiones culturales clásicas que en muchas ocasiones fueron folclorizadas. A medida que se afinó el instrumental de trabajo se fue encontrando que esas cosmogonías, sus saberes y conocimientos tenían un largo camino en el cual habían desarrollado tecnologías fruto de sus entendimientos y de las dinámicas productivas, lo cual permitió la emergencia de formas cognitivas que significaban el uso de herramientas conceptuales bajo otros principios que habían generado unas tecnologías que los habían relacionado amablemente con el mundo natural, sin agredirlo, y para ello contaban con tecnologías específicas para el agua, para los suelos, formas de observatorios de los astros, dinámicas de medicina biológica y controles de plagas en los cultivos y otros que desarrollaron para construir su mundo en coherencia con su sistema de creencias y que

[68] Mejía, M. R., *Educación(es) y escuela(s) para el siglo XXI. Ciudadanas del mundo e hijas de la aldea en la cuarta revolución industrial desde Abya Yala,* de próxima aparición, Ediciones Desde abajo, Bogotá.

fue lo que les permitió esa armonía con la naturaleza[69] y un nuevo sentido de seguridad territorial.[70]

Esos desarrollos permitieron iniciar un diálogo-confrontación de saberes que dieron forma a explicitar las diferencias de las relaciones con la naturaleza y las consecuencias de esos elementos de trabajo que estaban siendo introducidos para el nuevo proyecto del capital, entre los cuales la ciencia era asumida como fuerza productiva fundamental, dejando sobre el tapete el cuestionamiento de la neutralidad valorativa de la ciencia y la tecnología, lo cual exige la construcción de una ética y una bioética desde la integralidad de lo humano y los derechos de la madre Tierra, lo cual nos lleva a pensar las nuevas tecnologías con emergentes regulaciones e interpretaciones epistémicas desde el diálogo de saberes, lo cual abre el espacio para un diálogo y confrontación entre las diferentes tecnologías de la sabiduría ancestral y los desarrollos tecnológicos del capital, dándole forma a un diálogo que construye otras maneras de lo intercultural para estos tiempos[71]. Reconoce las nuevas condiciones de los *prosumidores* (productores-consumidores) intentando construir esas nuevas experiencias subjetivas de construcción de sentido[72].

G. Un ejercicio que refunda la democracia desde lo pluriverso

El hecho de que muchos procesos visibilizados en estas dinámicas investigativas se hicieran en el marco de lo que llamamos las rebeldías latinoamericanas, tuvieron también un marco político de unas prácticas que querían transformar la sociedad desde las más variadas concepciones de dinámicas emancipadoras, desde los horizontes críticos más diversos lo cual implicó, como resultado en el ejercicio investigativo, la identificación y cuestiona-

69 Mesa, G., *El ambientalismo popular*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2018.

70 Wilches, G., *Base ambiental para la paz, la necesidad de hacerle gestión de riesgo al posconflicto*, Observatorio nacional de paz, Planeta Paz - Oxfam, Bogotá, 2016.

71 Escobar, A., "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo". En: *Antropología del desarrollo, teorías y estudios etnográficos en América Latina*, Editorial Paidós, Barcelona, 2000, pp.169-216.

72 Amador, J., "Aprendizaje, transmedia, en la era de la convergencia cultural interactiva". En: Revista *Educación y ciudad* Nº25 - *Nuevos lenguajes y educación*, Idep, Bogotá, 2013.

miento de los elementos euronorteamericanocentristas presentes en las miradas críticas y en el mismo ejercicio de investigación, y allí se descubrió, por ejemplo, cómo algunas prácticas liberadoras en diferentes momentos y lugares de la propuesta estaban construidas para dar razón a los marcos conceptuales que servían de soporte para esas "intervenciones", legitimando con ello lo que se hacía y el discurso que se poseía. Este reconocimiento implicó la apertura de un cuestionamiento y una crítica a las maneras prácticas de la crítica y a sus usos investigativos en nuestros contextos[73].

En ese sentido, fue necesario abrirnos a que las prácticas hablaran desde sus voces y sus significados, toda vez que el ejercicio investigativo buscaba dar cuenta de la vida con sentido en lo que hacen los actores por la manera cómo en ella concurren su visualización del futuro, el presente y el pasado, proceso en el que esa manera de hacerse presente forma parte del tejido cotidiano con el cual viven sus vidas desde sus múltiples identidades.

Este proceso nos mostraba un horizonte de democracia multicolor, a la que concurren múltiples cosmogonías e identidades con una pluriversidad, en la que sus significados profundos enlazan su vida cotidiana a la manera cómo se vive la experiencia de las organizaciones en las que participan, reconociendo que ellas deben ser ejemplo de democracia y de espacio en el cual se cambia a la vida democrática para unirla a las luchas de la sociedad.

Estos aprendizajes generaron una autocrítica profunda de lo que habían sido las prácticas de la transformación social, conduciendo a la necesidad de reelaborar también el pensamiento y la acción crítica, llenándola ahora con las expresiones de la diversidad no enunciadas en nuestros patrones transformadores de corte eurocéntrico lo cual, para refundar este pensamiento y esta práctica, nos mostró que no bastaba el diálogo de saberes sino que era necesaria una confrontación que permitiera dilucidar, en una negociación cultural, los comunes que nos permitieran erigir, desde la diferencia y la diversidad, así como compartir aquello que nos permite unirnos para construir la transformación y nuestras realidades en los ámbitos micro,

[73] Mignolo, W., *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona, 2007.

meso y macro. Esto significa una democracia refundada sobre el principio de la pluriversidad, que a su vez revoluciona la revolución[74].

H. Construye y reorganiza propuestas metodológicas con un pie en la tradición

En coherencia con los elementos desarrollados, aparece cada vez más fundamentada una interlocución crítica con las maneras de conocer sobre las que se ha construido la cultura occidental de la cual participamos. Estas nuevas formas de investigación de las prácticas han generado replanteamientos conceptuales, éticos, de fundamentación, de formas de conocer, de racionalidades, de lógicas, de epistemologías, que en la tradición del maestro Fals Borda se miraron como otras formas de ciencia, presentes en esas múltiples maneras de lo pluriverso que permanecieron subyugadas por las formas legitimadas del saber y del conocimiento y que buscaban ir más allá de la mirada de Fanon cuando decía: "ahora usaremos sus métodos y escucharán lo que tenemos que decir"[75].

Ahora se trataba de construir las metodologías que permitieran visualizar esas realidades, así como el replanteamiento de asumir lo metodológico como externo al mismo proceso, caracterizado por su uso instrumental, lo cual también permitió ir encontrando formas de integralidad y de la metodología como un dispositivo de saber y conocimiento que tenía que ser trabajado como productor de sentido y constructor de mundos[76].

Desde la especificidad de estas búsquedas investigativas que son transformadas en el ejercicio mismo y por lo tanto se siguen constituyendo, sus resultados comenzaron a dar cuenta de esa amalgama que se construía y desarrollaba procesos metodológicos y dispositivos y herramientas con capacidad para permitir la emergencia de esas realidades de las múltiples

---

74 Jiménez, C.; Rodríguez, M.; Cuello, J.; Robayo, A., *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*, Planeta Paz-Oxfam, Bogotá, 2017.

75 Fanon, F., *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de cultura económica, 1973.

76 Cárdenas, S.; Villa, H., *La sistematización: camino de saber propio y emancipación*, de próxima publicación, Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

diversidades sin caer en los particularismos, pero a la vez haciendo de la metodología un sistema flexible que trabaja no desde reglas generales, sino con las perspectivas que se buscan y van apareciendo en los saberes emergentes que no solo tienen un soporte epistémico diferente, sino métodos que permiten relacionar el yo de la práctica con los múltiples otros con los que constituyen su vida y sus sentidos.

En esos ejercicios fuimos entendiendo que para comprender una realidad que da cuenta de lo diverso y lo diferente se requiere construir y rediseñar herramientas o dispositivos que permitan ser mediadores[77] (desarrollo de capacidades para tal, así como las habilidades para el diseño y uso de los dispositivos), visibilizando que construimos esas realidades también con la mirada que pone en juego el método en cada proceso investigativo.

I. Explora caminos y encuentra en su historia autores que fundamentan y siguen fundamentando

El camino recorrido, especialmente en la segunda mitad del siglo XX y en lo corrido del XXI, ha permitido la emergencia de autores que eran parte de esta historia, en cuanto al entrar en sus cosmogonías y en las discusiones en las nacientes repúblicas desde sus particulares opciones por la diversidad, fueron mostrando la existencia de reflexiones de muy variado tipo para entender las realidades vividas en América Latina y que respondían a las versiones oficiales de la historia.

Estos autores contestaban e impugnaban, pero fueron silenciados por las narrativas dominantes y solo visibilizados en cuanto estas nuevas formas investigativas buscaron un fundamento para su quehacer en estos territorios. Este camino se fue haciendo repetitivo en las más variadas disciplinas del saber, dando forma a expresiones múltiples que recorrían caminos de la medicina, la biología, la astronomía y que buscaban en el diálogo de saberes una conexión entre los grandes temas construidos en Europa y la manera cómo habían sido trabajados en muchos casos por nuestros

[77] Martín-Barbero, J., *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Editorial G. Gili, México, 1991, segunda edición.

pueblos originarios, nuestros grupos de las diversidades variadas, según las entendemos en este texto.

De igual manera, se encontraron formas de resistencia desde experiencias concretas que en el naciente mundo de las repúblicas de estos lares retomaban pensadores que cuestionaron el poder y los discursos que habían justificado y legitimado las nuevas formas del poder instaurado por los grupos criollos pero que siempre intentaban ocultar lo que se tenía de raizal en estos territorios[78].

Esto permitió ir tejiendo, todavía de manera embrionaria, una especie de telar que fue colocando hilos y tramas, entretejiendo circuitos de cercanía y agregando nuevos elementos para una construcción que todavía es fragmentaria pero que intenta dar respuesta desde distintos posicionamientos conceptuales que, en ocasiones, no dejan de participar de cierto tipo de canibalismo y arrogancia académica e intelectual como parte de su construcción.

El camino está abierto, el tejido se sigue trazando colectivamente, proceso en el cual las tramas, los diseños, los colores, siguen tomando forma. En este trasegar, pudiera decirse, la bibliografía de este texto, con sus límites por ser escrita desde una de esas diversidades, da buena cuenta de lo que se quiere enunciar en una búsqueda que encuentra caminos indiciarios pero los abre para hacer tejido desde variedad de voces, desde las múltiples diversidades que trabajan en la perspectiva de lo planteado, proceso que seguirá abierto a una constitución temática y problemática que espera la riqueza no conocida por los autores de este texto, pero se coloca en disposición para ser ampliado, cuestionado, enriquecido y que, al decir de Galeano, se escribe sobre las venas abiertas del continente.

El camino de esta construcción colectiva se ha iniciado con firmeza por nuestros antecesores y ello les significó tomar posiciones en ocasiones po-

[78] Quijano, A., *Escritos, sociedad política y descolonización del poder. Cuestiones y horizontes. Antología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Clacso, Buenos Aires, 2014.

lémicas, que llevaran a que los descalificaran, y que hoy siguen generando en situaciones no exentas de debate estos nuevos conflictos por construir una tradición que, como bien lo decía el maestro Fals-Borda:

> "Yo hubiera preferido citar a nuestros propios pensadores americanos, contemporáneos de Aristóteles, pero los conquistadores españoles y portugueses desgraciadamente los aniquilaron, y de aquellos solo quedan unos cuantos códigos. Esta es precisamente una de las tareas que tenemos: recuperar nuestra historia y volver a reconocer toda la sabiduría que nos viene de aquellos tiempos y de aquellas culturas indígenas que pueden ser tanto o más respetables que la aristotélica".
>
> O. Fals-Borda[79].

[79] Fals Borda, O.; Rodríguez Brandão C. E., *Investigación participativa*, *op. cit.*, p. 17.

Capítulo II

Ellos, nosotros, entre-nosotros
Nueve escritos breves sobre la experiencia de investigación como un encuentro entre personas

Carlos Rodrigues Brandão

Primer escrito
¿Un río con tres márgenes?

¿Quiénes somos, a fin de cuentas? Creo en buena medida personas de formación académica, con profesión dividida entre la docencia y la investigación, y la participación de acciones sociales con alguna vocación militante, insurgentes. Las dos primeras dimensiones de nuestro destino profesional nos obligan a obedecer normas y principios de los cuales se nutre una institución que, aunque preocupada en establecer teóricamente lo que a fin de cuentas sea (o no sea) la posmodernidad, en su estructura y en sus preceptos y rituales poco ha cambiado desde la Edad Media. Estamos siempre ubicados en uno de los márgenes de un simbólico río de signos, saberes y significados. Diferentemente –y ello será una diferencia esencial– de otras personas de nuestros escenarios vitales, saber y labor profesional, dedicadas a pensar su propia condición social, a investigar actores, escenarios y escenas culturales de su propio "mundo de vida y cultura" y compartir lo que investigan y saben (o piensan saber) dentro de los círculos de sus pares, nosotros nos lanzamos, en diferentes modalidades de vocaciones y acciones, ora a investigar "ellos", los que nos son "los otros", ora a dialogar con ellos, en nuestro favor, en su favor, o en nombre de lo que planteamos crear "entre-nosotros-y-ellos".

Vengo de dos mundos, a lo largo de cinco décadas. Vengo de una vida profesional estrictamente académica, en la cual he ingresado como psicólogo y,

enseguida, como antropólogo. En el 2017 he festejado mis cincuenta años como profesor universitario. Entre un semestre y muchos años, he enseñado en un poco más de diez universidades y, en los últimos veinte años, estoy dedicado a las actividades docentes y de investigación solo en posgrado. Vengo de una vida vocacional militantemente dedicada a compartir de manera presencial y por escrito actividades relacionadas principalmente a la formación de personas, de un modo u otro, participante de movimientos sociales, especialmente aquellos vinculados a prácticas sociales insurgentes y populares. Y un diálogo jamás interrumpido a través de la educación, a lo largo de mi vida profesional. Cuando regrese del viaje del "Sur del Mundo" a Brasil, me estaré yendo a la ciudad nordestina de Caruaru, en el semiárido de Pernambuco, para un encuentro entre educadores del *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST.* Muy pronto se verá que cuando esté aquí hablando de itinerarios, dilemas y horizontes de la educación popular y de la investigación-acción-participativa, me refiero ora a uno de los márgenes, ora a otro, y ora desde el medio del puente que me imagino acerca los dos márgenes del río de mi vida y de mis elecciones. Pero es sobre un otro río del que quiero hablar ahora.

Segundo escrito

Del nosotros-sobre-nosotros-y-para-nosotros al nosotros-sobre-ellos-y-para-nosotros, hacia nosotros-y-ellos-sobre-ellos-y-para-ellos-y-nosotros

Esta es otra dimensión de lo que he escrito arriba.

En lo que nos apetece considerar aquí, estamos frente a dos hechos no opuestos, pero esencialmente diversos. De una parte, tenemos delante una inmemorial creación popular oral y escrita en la que en sus propios términos "ellos hablan sobre ellos, para ellos, y a través de ellos". Es esta amplia y muy diferenciada producción cultural, por medio de los más variados lenguajes, aquella que leen las personas que no leemos nosotros.

De otra parte, presenciamos la "llegada del otro" en nuestras propias ciudadelas. Y, por lo menos en el caso brasileño, esos "otros" que llegan del

bosque, del "sertão" o del campo, provienen tanto de comunidades indígenas y tradicionales, como las quilombolas, "sertanejas", campesinas, de pescadores, como de militantes de base de movimientos populares[1].

Veo que no se trata de estar atento y, con la misma atención con la que leemos los libros que nos llegan a cada momento de Europa, aprender a oír y a leer también lo que dicen y escriben las mujeres y los hombres pertenecientes a los muchos pueblos de nuestro continente. Aprender a oírlos y leerlos no como "seres del folklore" o como "autores de algo que sólo tiene sentido cuando es retraducido por mí", pero como sabios, entre maestros y doctores que nos llegan de una otra cultura. No una cultura vista como algo simple, rústico, primitivo, inculto, salvaje, popular, delante de las calidades de "nuestra cultura". Culturas otras y, delante de las nuestras, sólo diferentes.

Me gustaría traer aquí el ejemplo de encuentros, simposios y congresos en los cuales vengo tomando parte en Brasil y en otros países de América Latina. Poco a poco hemos aprendido a no generar y participar de encuentros "entre nosotros" y "sobre ellos", entre reuniones de científicos, pensadores de lo social, y participantes de políticas de insurgencia. Personas y colectivos que sin embargo se reúnen para hablar acerca "de ellos" en un casi siempre cerrado y excluyente círculo y circuito de algún "entre-nosotros".

Mesas redondas en las que cuando una lideranza campesina, quilombola o indígena es convocada, se le destina el borde de la mesa y una discreta participación Después de la participación de los expertos que piensan en voz alta una realidad sobre la cual se habla académicamente, "allí", para constituirse como la base de una acción destinada al "otro", se suele destinar la palabra a fin de que un campesino, un líder sindical, un curandero indígena, una mujer quilombola nos ofrezca un testimonio de vidas cuya recepción entusiasta de parte de quién le ovaciona de pie, en la gran ma-

[1] Señalo que en Brasil está vigente la práctica de separar por sus especificidades las comunidades indígenas de las otras diversas categorías de comunidades tradicionales, de las cuales las campesinas son el ejemplo más conocido. Consultar mi artículo: "A comunidade tradicional", capítulo 1 de un libro colectivo, *Conhecimento tradicional - conceitos e marco legal*, Embrapa, EM Brasilia, 2015.

yoría de las veces solamente oculta la diferencia entre aquello que al final del evento va a formar parte de los anales de reflexiones y testimonios, y lo que sería recordado en algún momento ajeno como la dimensión "popular y pintoresca" de lo que se ha vivido "allí".

Desde hace algunos años, en encuentros en los cuales he participado –y me imagino mucha gente que me lee también– desde una experiencia diversa. Entre líderes de alguna etnia indígena, de otros pueblos del bosque, de quilombolas, de campesinos y cuando comparto momentos de un congreso o simposio. Con una diferencia de no poca importancia. "Ellos" ya no surgen como una "especie exótica de la cual hablamos", pero como dueños de sus saberes y conscientes de sus acciones culturales, sociales y activamente políticas.

Hace pocos años, en la apertura de un curso universitario dedicado a cuestiones de identidad, etnia y territorio, en el cual mitad de los participantes (docentes y discentes) eran "blancos" y la otra mitad indígenas, compartí la mesa con Davi Kapenawa y Ailton Krenak, el coordinador de la mesa. El contenido de los diálogos surge directamente de sus testimonios, y toda la reflexión se constituye en términos de lo que ellos hacen circular, o sea, a partir mucho más "de ellos" que de "nuestros". Y eso no para que "el indígena comprenda el blanco", sino porque sus narrativas tienen el tono y la sustancia de lo que se dialoga y debate.

El año pasado participé del Fórum Paulo Freire do Norte, realizado en Manaus. Aunque mi nombre figurase destacado en la "conferencia de apertura", en realidad ella se realizó a través de una charla en la cual tomó parte un indígena Tikuna (hablante perfecto de portugués), una mujer extractivista de Acre y un golpeador de semillas del Amazonas. Hablé un poco como introducción y todos los participantes del panel participaron.

Ellos tomaron casi todo el tiempo la palabra, y tengo que decir que mi participación fue la menos relevante.

De este modo, creo que presenciamos aquí y allí, sea en reuniones en el "mundo de ellos", sea en las ocasiones en las que les traemos para "nues-

tros mundos", una mutación de reuniones entre-nosotros-sobre-ellos para reuniones entre-nosotros-y-ellos. Ojalá sea esta la vía que dialógicamente nos conduzca a reuniones entre-ellos-con-nosotros. Cada vez más somos llamados a pequeñas reuniones o grandes simposios con una clara presencia activa y progresivamente igualitaria "de ellos", y "entre-ellos-y-nosotros". Encuentros crecientemente paritarios con representantes de los movimientos populares y de las comunidades tradicionales, los cuales, sin que dejen de ser étnicos, vocacionales y culturalmente "tradicionales", se asumen ahora como comunidades-en-movimiento. Los documentos finales o son los intercambios de saberes y proyectos entre nosotros-y-ellos, o sus manifiestos, los cuales cuentan con nuestro aval solidario y comprometido.

A este esperanzador horizonte debemos añadir el hecho de que, de una múltiple manera local, regional, nacional y universal, reconocemos cada vez más que "ellos", individual y colectivamente, "llegaron para quedarse". En la antropología practicada tanto en los "países centrales" como en el "mundo periférico", provenientes de culturas y comunidades indígenas, campesinas, sertanejos, quilombolas, obreras y de artesanos populares, llegan y pueblan centros alternativos de estudios, así como nuestras universidades, hombres y mujeres que, hasta hace poco tiempo, eran nuestros "objetos", después promovidos a "sujetos de investigación". Primero, ellos llegan, poco a poco, con la timidez de quién fue invitado a una cena "en casa ajena". Después, vienen en pequeños y crecientes grupos, y ocupan lugares en los que dividen con nosotros la vida y los saberes de una academia cuyos descubrimientos científicos y el aumento de sus presencias habrá de fecundar y transformar.

Esta inaplazable "llegada del desconocido" pone ahora a nuestro lado, y no delante de nosotros, aquellos que con otras gramáticas nos enseñan lo que no sabemos, cuando delante de nosotros asumen que son los señores de sus propios saberes, a partir de lo que traen "de allá", también de aquello que selectivamente aprenden con nosotros y nuestros saberes.

Si al principio "estos otros" se dedicaban tímidamente a investigar, comprender e interpretar para ellos mismos, entre ellos y sobre ellos, lo que

anteriormente les traíamos "de-ellos-para-nosotros", ahora ellos se suman a los pensadores críticos de "nosotros-mismos" y de nuestros mundos. En mi ciencia, la antropología, no son pocos los que nos leen e investigan y después nos hacen mirar a un espejo un rostro de nosotros-mismos que no conocíamos, que también es el nuestro y que eruditamente desconocíamos. Así que ellos nos dicen: ¡"mira como eres a los ojos de nuestros saberes, carapálida!"[2].

A través de un nuevo, fecundo e inesperado diálogo, he aquí que llegan del campo, de las periferias de las ciudades y del bosque, los que aprenden con nosotros para luego ayudarnos que aprendamos de ellos sobre quiénes, después de todo, son ellos, quiénes somos nosotros y aquello que van a ser ellos y seremos nosotros, a partir de nuevas modalidades de mutuas interacciones, cambios e intercambios igualitarios en saberes, sentidos, significados y de sociabilidades.

Desde hace un reciente pasado, vivido y pensado de manera vertical, jerárquica, colonizadora y, por lo tanto, impuesta, la palabra "civilizado" era un buen cualificador, y "primitivo" o "salvaje" figuraban como expresiones descalificadoras. Del mismo modo, como los seres humanos eran divididos entre los que creaban "civilización" y los que no lograban nada más que generar "cultura". Los mismos que cuando entre antropólogos y otros estudiosos "del otro" descubrimos que "todo es cultura", fueron muy pronto identificados como productores de diversas modalidades de "baja cultura", de acuerdo con las clasificaciones de los que desde otros territorios de sentido les describían desde su "alta cultura".

En el momento actual las relaciones simbólicas e identitarias se distinguen y, de algún modo, se invierten. Sospechamos de nosotros mismos y tememos nuestras ciencias, nuestras pedagogías, nuestros tecnológicos medios de comunicación. Los miramos como los otros, antes ocultos y silenciados

[2] Tengo en el Doctorado en Antropología en la Universidad Estadual de Campinas una estudiante que sigue investigando la compresión de "nuestro mundo" por parte de indígenas del Parque Nacional do Xingú que viajan "al mundo del blanco" y cuando regresan escriben lo que han visto y aquello que piensan de nosotros.

sabios de otros saberes, junto a los cuales quizás debamos examinar para aprender de qué manera transitar de la competición a la cooperación; de la agricultura devastadora basada en la monocultura a las agroecologías tradicionales y comunitarias; de las economías posesivas y codiciosas a las del don y del compartir. En fin, transitar de todo lo que desnivela personas, oprime pueblos y devasta el Planeta, a todo aquello que lo nivela, libera y lo fecunda. En un pasado reciente toda la parte de testimonios y reflexiones de la *Agenda Latino-Americana*, editada por cristianos asociados a la Teología de la Liberación y coordinada por Pedro Casaldáliga y otros religiosos y militantes católicos y protestantes, fue dedicada a una fecunda y diversificada búsqueda de diálogo con tradiciones de saberes y de sentidos de pueblos indígenas andinos. Sumak Kansay fue, entonces, la palabra-clave. Entre diversos autores de los textos de la agenda, una misma diferenciada pregunta podría resumirse de esta manera: "¿no habrá llegado el momento de callarnos la voz de nuestros saberes sobre la vida, nuestras interacciones entre nosotros, personas humanas, pueblos, sociedades, para oír lo que tienen 'ellos' para decirnos y, con reflexionada humildad, al final...aprender de ellos?[3].

Tercer escrito

Dilemas provenientes de la antropología a la investigación participante

Tengo conmigo la cuarta edición de un libro con este título: *El surgimiento de la antropología posmoderna*[4], escrito por una variedad de antropólogos, especialmente norteamericanos, como Clifford Geertz y James Clifford, fue compilado en su versión en español por Carlos Reynoso, un argentino.

[3] No sólo la *Agenda Latino-americana*, pero varias obras recientes editadas en distintos países del continente se han vuelto no tanto hacia una "antropología de los saberes de los otros", sino hacia una "pedagogía de la escucha del otro". No sólo un intento de dejar de lado nuestra interpretación erudita sobre saberes patrimoniales "de ellos", pero una sensible búsqueda dialógica de aprender con ellos un saber que, proveniente de ellos hacia nosotros, podría ser, entre nosotros y ellos, un encuentro de caminos de emancipación que, solos, hasta el momento, no logramos encontrar.

[4] *El surgimiento de la antropología posmoderna* fue publicitado por el Editorial Genisa, Barcelona. Tengo conmigo la 4ª edición, de 1998. Época en la que Lifford Hertz estaba vivo y era profesor de algunos de los otros autores del libro. Lo que sería una "crisis de la antropología posmoderna" hacía públicos sus dilemas y ensayaba sus primeros espantos.

Además de la brillante presentación, escrita por Reynoso, todos los demás artículos y sus comentarios son de autoría de científicos sociales norteamericanos y de una inglesa.

Tratando del intervalo que separa la antropología simbólica de Geertz de las variaciones, crisis y críticas posmodernas de la siguiente generación –buena parte de ella constituida de ex-alumnos y seguidores de Geertz– casi todos los capítulos del libro tratan de cuestiones que revelan un límite de cuestionamientos hechos a la antropología de la actualidad por los propios antropólogos. Si hubiese un lema para el libro, este podría ser: "Hemos llegado hasta aquí; ¡no podemos seguir así!". Es algo raro que entre investigadores de campo muy acostumbrados con un diálogo con "el otro", empezando por "otros" de diversas culturas, como personas y pueblos indígenas, no haya sido invitado para escribir algún capítulo del libro, ni siquiera un investigador de lo que los practicantes de una "antropología central" (Estados Unidos, Inglaterra y Francia) llaman "antropología periférica", algo que va desde España y se extiende hasta India, Jamaica y a Colombia.

Reconociendo una severa crisis en toda la práctica actual de la antropología, algunos autores del libro sugieren incluso otras antropologías, como la "antropología dialógica" de Dennis Tedlock. Entre "allá" y "acá" estamos todos delante de un mismo dilema, el agotamiento tanto de teorías como de enfoques metodológicos –y más allá de los enfoques– dedicadas a cualquier tipo de investigación, de creación de narrativas y de generación de teorías basadas en un mismo atributo y un mismo dilema común: la búsqueda, en "mis términos", acercarme de, establecer relaciones con, investigar, describir, comprender, analizar, "los otros", "sus mundos" y, en ellos y a través de ellos, "sus culturas".

Una pequeña narrativa probablemente verídica que circula entre nosotros podría ser, en su metafórica medida, un buen espejo de lo que hemos descubierto (tardíamente) que estamos viviendo hoy. Y no solo como un dilema de antropólogos. Se cuenta que un estudiante de doctorado en Estados Unidos realizaba la investigación de campo para su tesis en una comunidad indígena en su país. Uno de sus colegas de clase era un joven indígena de

aquella misma comunidad. Eran amigos y, concluido su informe de investigación, el antropólogo blanco se lo llevó al antropólogo indígena, a fin de que este lo pudiese leer y comentar, antes del examen. Después de un par de días los dos se encontraron. Interrogado sobre qué le había parecido el texto resultante de una investigación de años de "trabajo de campo", el antropólogo indígena habría contestado más o menos lo siguiente al antropólogo blanco: "Mira, desde el punto de vista de lo que hemos estudiado y aprendido aquí, tu trabajo está estupendo. No te podría sugerir ningún reparo. Sin embargo, desde el punto de vista de nuestra propia cultura, tu trabajo no tiene nada que ver con quienes somos, como pensamos, como actuamos y como vivimos".

Bueno, si para algunos el momento presente está basado en dilemas epistemológicos y, al límite, relacionales, para otros –es decir: ¡nosotros!– está basado, además, en un dilema que salta de una epistemología de la construcción de saberes hacia una ética del intercambio de los saberes construidos y de ahí hacia una política de la destinación social e histórica de los saberes compartidos.

Históricamente, entre sus muchas diferencias, el propósito de la investigación científica en el dominio de las ciencias humanas y sociales es transformar distintas narrativas en un discurso tan unificado, científicamente comprensible y confiable como sea posible. Sabemos muy bien que un discurso competente desde el punto de vista "de los que comparten conmigo mi conocimiento" tiende a ser tanto más académicamente validado, cuanto más se aleja del mundo y del alcance de los saberes de aquellos que me han concedido sus narrativas, o sus performances, como sus gestos y actos transformados en mis "datos de campo". Lo que se escribe es para ser oído, leído y comprendido "por los míos", mismo que entre "ellos" estén aquellos que no comprendan por completo, acepten parcialmente o recusen completamente "mi texto".

Se supone que con excepción de algunas situaciones diferenciadas y no usuales, el efecto de una investigación académica estará destinado a que produzca, de alguna manera, modificaciones significativas en mi/nuestros

propios escenarios personales/colectivos de vida: en mi/nuestra legitimidad académico-científica, en mi/nuestra carrera, el avance teórico de mi/nuestra línea de investigación, en mi/nuestro dominio de saber, en la calidad de mis/nuestros diálogos con mis/nuestros pares, en los beneficios para mi/nuestra institución, mi/nuestra sociedad, mi/nuestra nación, etc. Por supuesto, hay investigaciones cuya característica más presente-y-crítica podrán dirigirse al basamento y al esfuerzo de comprensiones destinadas a denuncias necesarias o, más allá, cambios sociales con un marcado valor político y humano.

Bueno, desde un horizonte generosamente abierto e inclusivo, pensamos que compartimos la creencia común de que, una vez que no deben considerarse como jerárquicamente desiguales, las personas, sus modos de vida y sus culturas son y deben ser consideradas como originalmente diferentes, desde un margen y otro de nuestro río. Diferentes unas de las otras porque son creadas, consagradas y compartidas a partir de condiciones peculiares y a través de lógicas propias. Y justo porque no son reducibles unas a las otras, son dialógicas. A través de aquello que en ellas no se puede, de ninguna manera, convertir en "mi cultura", mi teoría, mi narrativa, en su totalidad o en sus partes, que ellas pueden dialogar conmigo. Dicha comprensión está, hoy día, casi universalmente aceptada entre antropólogos y, quizás, sea indiscutible entre miembros de algunas de las líneas de investigación-acción-participativa, principalmente aquellas originadas y fieles a la tradición de la educación popular.

Con excepción del resultado de una política que respalde una ilusoria comprensión del otro y una ilusoria pedagogía "mía para el otro", creemos como una suposición que va desde la acción de investigar hacia la de educar, que a las culturas no se les puede "convertir", "civilizar", "transformar". Ni siquiera sus autores/actores se les puede comprender narrativamente desde mi proprio punto de vista, o les puedo "concientizarles" "de arriba hacia abajo" y "de un centro hacia una periferia". De adentro hacia fuera y según sus estructuras, lógicas, símbolos, saberes y afectos es que a una persona o comunidad se la puede, en un primer momento, narrar, comprender, interpretar. Y después ser educada, concientizada, transformada.

En esta línea de pensamiento, me atrevo aquí con una reducción quizás apresurada, mismo indebida, de la cual resulte una síntesis de aquello que tal vez sea lo más importante en el momento, entre la observación participante de los antropólogos y la investigación participante de los educadores militantes –de uno y otro lado de nuestros márgenes de un río del saber y del sentido– seguimos de distintas maneras enredados con cuestiones que podríamos distribuir en cuatro dilemas: *dilema epistemológico,* lo cuál tiene que ver con las características y certezas del conocimiento; *dilema ético,* que tiene que ver con valores, significados, afectos, calidades de interacción involucradas en las relaciones interpersonales; *dilema estético,* que tiene que ver con las ineludibles reducciones cuando se traducen lenguajes; *dilema político*, que tiene que ver con la dimensión del poder existente –y a menudo se oculta– en todo saber, en su real destinación. ¡A ver!

El dilema epistemológico

De la misma manera que uno es creador y señor único de sus sentimientos, saberes, misterios y secretos frente al psicólogo, eso es lo que pasa en planes más amplios, diversificados y complejos. Cuando cruzamos fronteras entre culturas nos ponemos frente al hecho de que cada cultura posee profundidades que resultan de la creación de sus autores/actores. Desde su interioridad, la cultura forma un todo propio, complejo e intraducible desde cualquier sistema de saberes y significados. Es posible el diálogo entre las culturas, justo por sus peculiaridades, unas frente a otras, de una tal manera que su interacción y relacionamiento no llegue a significar la reducción de una frente a la otra.

Es posible que personas, grupos humanos, comunidades, sociedades y culturas sean investigadas y narradas sin que esto signifique, de adentro hacia fuera, ser conocidas, narradas, comprendidas e interpretadas a partir de otros sistemas culturales. "Tu ciencia" me conoce en alguna medida. Sin embargo, muy precariamente me conoce, desvela y comprende.

Aquí está una cuestión muy poco importante cuando la investigación está limitada a las partes superficiales de algo que suele ser recolectado y conoci-

do por medio de datos externos. Por otra parte se convierte en una temática central cuando la investigación margulla en el interior profundo y complejo de una vitalidad peculiar, así como en sus sistemas de imaginarios, de creencias, de mitos y ritos.

Principalmente en aquellos casos de investigación en que están involucrados muchos más hechos cualitativos que cuantitativos, lo que obtiene el investigador son "versiones de". Se trata de narrativas provenientes de aquellos con los cuales ha interactuado el investigador. Todo lo que reconozco y utilizo como "material de campo" termina por traducirse en algo que pretendo que se convierta, a partir de mi trabajo como investigador competente, en una "versión científica". Sin embargo, desde el punto de vista de una diferenciada fisonomía, lo que resulta de mi investigación no llega a ser más que una dentro de tantas otras posibles narrativas.

El abandono del cientificismo dedicado a la realización de versiones absolutamente confiables –sin desconocer los casos en que se pretenda que una versión figure como única verdad, incuestionable- fundamentadas en teorías con valor certificado, en nombre del reconocimiento de que todo lo que generamos e intercambiamos son escrituras diversas, ya no en búsqueda de leyes, pero de significados. Si esto es cierto, el mérito del trabajo científico estará asentado no tanto en su pretendido asertividad, pero sí en su dialogicidad.

Y si hemos osado en establecer diálogos horizontales entre nosotros, académicos, investigadores, científicos, educadores, lo que nos desafía ahora es la creación del "tercer margen del río", saltando de nuestros territorios y, en un desafiador y fecundo entre-lugares, establecer y fecundar diálogos cada vez más diferenciados, abiertos, horizontales con aquellos sistemas de saberes a quienes hasta el momento realizamos muchas preguntas. Y hemos devuelto muy pocas respuestas y beneficios.

El dilema ético

¿Al fin de cuentas, en nombre de qué y de quiénes nos hemos reconocido como guardianes de la vocación y del derecho de ir hasta "ellos", los

nuestros "otros", a fin de investigar según nuestros propios parámetros, propósitos y proyectos? En nombre de una atmósfera de complicidad humana de intercambio, de reciprocidad, de mutuos e interactivos beneficios a partir de los mismos proyectos y procesos, nos hemos apropiado de sus saberes, sensibilidades, sentidos vitales, significados de mundo, sociabilidades, ¿a fin de que antes, durante y después les traduzcamos en otro idioma o lengua: la nuestra? Una "traducción" que es la propia sustancia y firma de la legitimidad de las ciencias que ejercemos. ¿Qué derechos tenemos de valorar previamente relaciones, capturar "datos", retraducir aquello que proveniente de ellos se ha convertido en nuestra propiedad y, al final, de usos de lo que proviene del diálogo –lo cual denomino "entrevista"– cuyos resultados los veo tanto más legítimos en mi territorio de sentido como los veo ignorados en sus territorios?

En su libro *Movimientos sociales en América Latina –el "mundo otro" en movimiento–*, Raúl Zibechi comparte el testimonio de un trabajo desarrollado en Bolivia, junto al "movimiento aymara". Silvia Rivera, antropóloga participante de las investigaciones de dicho proyecto, afirmará que lo que hacemos al traducir para nosotros, los "otros", que van a desconocer aquello que relatamos no significa tan solamente un dilema epistemológico, o una simple cuestión ética de relaciones entre diferentes, pero sí una traición.

> [...] Es por eso que nos desafía señalar que develar lo que se conoce del "otro" equivale a una traición. Inspirada en el relato de Jorge Luis Borges ("*El etnógrafo*") sostiene que es mejor optar por el silencio como forma de mantener el compromiso ético con el grupo social estudiado. Lo que vemos es una profunda y compartible rebeldía frente a un discurso de la descolonización "sin una práctica descolonizadora", que Rivera achaca a los académicos e intelectuales defensores de los "estudios postcoloniales"[5].

Los "ellos" que forman parte de la gran mayoría de nuestras investigaciones científicas son personas, grupos humanos, comunidades, clases sociales, movimientos junto a los cuales algunos de nosotros se comprometen a compartir

[5] Zibechi, R., *Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2017, p. 135

acciones sociales emancipadoras, empezando por las que involucran creación compartida de saberes. Aunque cuando dicha disposición sigue presente y se convierte en una búsqueda sincera, permanece algo, hasta el momento, apenas esporádica y parcialmente resuelta. ¿Cuándo aprenderemos a crear saberes compartidos? ¿Modos de investigación social y redacción de documentos por medio de los cuales "ellos", tanto o mejor que "nosotros", sepan leer, reconocerse, conocer, comprender, interpretar y utilizar en su beneficio, un resultado siempre efémero y parcial, pero ahora fruto de un diálogo entre diferentes igualados, de aquello que, juntos y a través de nuestras diferencias, vivimos y compartimos como investigación científica?

El dilema estético

Quizás este dilema parezca, según el juicio de algunos, el menos importante. Uno de los mayores descalificadores de algunas investigaciones que pretenden llegar al fondo de algo, es que al traducir como "documento escrito", momentos de lo que es vivo, expresivo, dramático, artístico, lo que hacemos es empobrecer de manera extrema lo que hemos vivido, visto y oído. Es lo que ocurre –y he vivido personalmente este "drama" –cuando nos obligamos a escribir sobre algo que frente a nosotros fue dramáticamente vivido con y como poesía, canto, danza, en fin, como actuaciones expresivamente performáticas y que tan solo alcanzan su pleno sentido y "dicen lo que tienen que decir", cuándo se presentan como rituales, ceremonialmente teatralizados.

A menudo, cuando buscamos conocer algo del "alma del pueblo", tratamos de crear procedimientos por medio de los cuales un "viejo sabio campesino" está obligado a traducirse en nuestros términos, de modo a hacerse comprensible para nosotros. Para nosotros, mucho más que para él. Y él nos obedece y habla siguiendo con más o menos libertad un guion que, aunque cuando no queda explícito, es siempre impuesto. Y en varias ocasiones, quién nos habla busca, en alguna medida, "hacerse como nosotros". De ahí que todo lo que obtenemos de un sabio indígena, de un supremo poeta campesino, de una misteriosa y eficiente partera de una comunidad quilombola, de un magistral creador de literatura de cordel, son fragmentos

empobrecidos destinados enseguida a convertirse en "datos" o "hablas" útiles como respuestas a nuestras preguntas.

Algunas veces creemos que una de las tareas más importantes para quienes no solamente "investigan el pueblo", pero pretenden estar involucradas *en* y *con* sus causas es "darle la voz al pueblo". Este ha sido un esfuerzo creciente en lo cual, en medio de muchos equívocos y algunos aciertos, he participado. El resultado de la mayoría de nuestras "traducciones de" –o aquello que en nuestros intentos de traer para nuestras gramáticas e imaginarios lo que en línea directa "viene del pueblo"– evidencia justo la ausencia de lo que se nos escapa cuándo compartimos tan solamente la dinámica más externa de sus vidas y culturas. En realidad, entre los indígenas de la amazonia y campesinos de Goiás circula por todo lado la creatividad de "voces", en el campo de las artes, de las ciencias populares y de acciones resistentes e insurgentes que todavía no logramos aprender a escuchar y comprender.

El dilema político

Toda forma de saber oculta o devela una dimensión de poder.

Desde un punto de vista ético, hemos aprendido a cuestionar o apropiarnos, en beneficio propio, de lo que nos revelan las personas que ni siquiera conocen los términos y destinatarios de aquello en lo que han participado, desde el lugar social en su margen del río, tal como una investigación. Mas allá de un dilema ético hay otro. Reside en el hecho de que de alguna manera lo que resulta de una investigación: a) puede ser devuelto a la comunidad de origen como un saber apropiado; b) puede ser devuelto como acción derivada en su favor; c) puede ser algo neutral y distante, cuyo valor se revela apenas en otros escenarios de saber y sentidos: aquellos de los cuales quienes lo han investigado participan pero el "investigado", no; d) puede ser utilizado contra él y su clase o comunidad.

Prácticamente todas las investigaciones con vocación social de las cuales he participado o de las cuales me enteré estaban divididas entre el deseo de servir directamente el legítimo repertorio de saberes de una ciencia, versus

una esencial o derivada vocación de "servicio al pueblo", "a la comunidad investigada", "al movimiento social-popular" y así sucesivamente. En escenarios bastante habituales y actuales entre nosotros, en un tiempo en que las propias universidades latinoamericanas se encuentran invadidas de una creciente colonización mercadológica, la opción "de qué lado estoy" según los estudios que realizo, las clases que imparto y las investigaciones que dirijo, deja de ser una opción derivada y adjetiva –si es que lo ha sido en algún momento– y se convierten en una declarada y sustantiva actitud ética y política.

Si tomamos prestado de Boaventura de Sousa Santos una de sus oposiciones más conocidas, vamos a estar, entre investigaciones y clases, frente a acciones sociales de vocación siempre también política, principalmente cuando se le niega dicho vínculo en nombre de la "neutralidad de la ciencia". Aquello que vivimos, creamos y compartimos o está dirigido hacia una *regulación del sistema mundo* desigual, opresivo, injusto, colonizador o bien está dirigida al intercambio de acciones sociales de vocación, insurgentes, descolonizadoras, transformadoras, desde luego acciones *emancipadoras frente al sistema mundo.*

Como siempre, de un extremo al otro existen demasiados espacios de vinculación y ejercicio de la actividad creativa de saberes por medio de la investigación y el posterior intercambio de sus productos y beneficios. Sin embargo, cualquiera que sea el lugar entre estos extremos en que alguien se ubique, sea entre antropólogos de la academia, sea entre educadores militantes, el mismo dilema de "a quienes interesa el sentido de mi trabajo" está puesta de tal manera que cualquier pretexto a fin de convertirlo en algo meramente "teórico-metodológico" no es más que una ocultación de algo que una vez develado no puede dejar de anteceder todo lo que involucra las actividades de investigación.

Me arriesgo a repetir aquí lo que en más de una ocasión dije a mis estudiantes en momentos de dilema en la elaboración del "proyecto de investigación". Frente a la pregunta doble que cada vez más afortunadamente se nos presenta a nosotros y entre nosotros, suelo contestar con una otra pregunta. La pregunta doble de mis estudiantes es: "¿qué hago yo a fin de que mis 'investigados' participen como alguien más que un 'sujeto de inves-

tigación"? y "cómo consigo convertir mi trabajo junto 'a ellos' en algo útil y provechoso no solamente para mí, sino también para ellos"? Les contesto: "¿por qué no le preguntas a ellos?".

Cuarto escrito
Acerca de un encuentro llamado investigación

El acontecimiento más importante en una relación de investigación social es también el más secreto, el más sigiloso, el menos confesado y puesto al descubierto. Es una especie de acuerdo entre dos o más de dos personas situadas en uno u otro margen del flujo de una reunión llamada investigación. ¿Y cuál es este acuerdo no revelado, sino que se observa rigurosamente por un lado y por el otro no? Podría ser enunciado, del lado de aquellos que realizan la investigación, de la siguiente manera: quién la pensó, quién la diseñó, quién la lleva a realizarse, quién pregunta y espera respuestas, quién, a partir de sus "datos", debe escribir, producir, divulgar, publicar algo: –un informe, un artículo, un libro o lo que sea–:

> Usted es quien está delante de mí y responde a las preguntas que hago (en un inventario, un cuestionario, una entrevista abierta o cerrada, etc.) o debe actuar, realizar una actitud expresiva ante mí que observo, registro, hago fotos, grabo, etc. Usted no conocerá el resultado total del trabajo de investigación en el que participa como mi objeto de estudio o incluso como el tema de mi investigación. Y si tienes acceso a mis "resultados", probablemente no los entenderás en su totalidad o en parte. Hay en la lógica de mi trabajo científico una transferencia motivada e indispensable de lenguajes entre sus diversas gramáticas. Así que lo que he visto, oído, grabado junto a usted, lejos de su presencia se convertirá a través de otra lógica, en otra narrativa destinada a ser entendida por aquellos que comparten conmigo mi conocimiento y secretos, en la misma medida que, como criterio de legitimidad científica, debe convertirse en algo incomprendido, malentendido o imperfectamente entendido por usted y los suyos.
>
> Mi trabajo incluye transformar algo de su cultura y comprensión en algo de mi cultura y de mi comprensión personal y colectiva. Como profesional de

> la ciencia, todo mi trabajo sigue un trámite de investigación que se convertirá en algo de poca comprehensión para los que no están en ese universo. Yo, profesional y vocacionalmente, no puedo y no debo realizar algo que, empezando como una investigación científica a partir de usted, venga a convertirse en algo que usted, tal como lo es, sabe, piensa y vive ahora, pueda conocer, comprender e interpretar.

Al otro lado de la investigación, el que estaba dispuesto a actuar, representar o simplemente responder preguntas de quienes lo investigan establecerá, probablemente entre los secretos de su silencio, de su "no revelado al otro".

> Entre mis acciones y mis discursos ante usted o para usted, podré "pasar", o debo transmitir fragmentos de quién soy, cómo pienso, cómo actúo en cada situación. Entonces puedo narrar algo sobre quiénes y cómo somos, los de mi mundo, mi comunidad, mi cultura. Y puedo testificar ante usted acerca de cómo creemos en lo que creemos, en cómo pensamos lo que pensamos, cómo actuamos solos, o en grupo, cómo nos comportamos socialmente ante ésta o aquella situación, siguiendo tal o qué preceptos de vida y gramáticas y modo de compartir algunas acciones sociales. Me pedirá usted fragmentos y responderé con gestos y/o discursos en fragmentos. Y así será, ya sea porque no pretendo representar por mí mismo la totalidad de lo que desea saber, ya sea simplemente porque no es posible, ni justo, ni razonable que le haya narrado y le transmita ningún "todo de mí" o "sobre nosotros". Por lo tanto, sólo le extenderé porciones medianas, pequeñas o mínimas de nuestros conocimientos, sentimientos, sentidos, significados, sensibilidades y sociabilidades. Creyendo (o no) develar nuestros secretos está tocando una pequeña y eventual parte de ellos. Y será bajo la condición, iluminado u oculto entre nosotros, que jamás le transmito o traduzco todo lo que es la densidad del conocimiento que para nosotros mismos significa quiénes somos y cómo compartimos nuestras vidas, que puedo hablar con usted, diálogar con usted, mostrarme y responder preguntas con las que viniendo de cerca o lejos, se pone delante de mí.

En su libro *La idea de la cultura,* Terry Eagleton presenta en un momento el testimonio de Slavoj Zizek, en que él trata como "uno de nuestros princi-

pales teóricos de la alteridad". Lo que Zizek defiende, según las palabras de Eagleton, es que uno de los acontecimientos que dificultan o incluso inviabilizan acceder al máximo a un otro, establece una dimensión ontológica, no sólo epistemológica. Al igual que yo mismo, el otro no es un ser preciso, ni fijo. Es un ser complejo y, como yo, fluido y abierto. Nunca estamos completamente determinados por nuestros contextos de vida. Nunca estamos determinados por nada. Y es precisamente esta apertura a la libertad lo que, en su medida, nos hace seres humanos. Cada persona en su individualidad, cada pequeño grupo humano, cada comunidad y cada cultura que la habita, todo lo que existe y es humano en el mundo tiende a ser más una presencia gobernada por la imprevisibilidad, por la flexibilidad de la fijación. Por lo tanto, nos regimos más por una cierta opacidad e imprevisibilidad para nosotros mismos y para nuestros "otros", que por alguna rutina clara y prevista. Por lo tanto, cualquier forma de vida existente como sustancia de cualquier cultura, no es exactamente ambivalente e intraducible a sí misma, está subjetivamente presente en la interioridad de una persona que esté fluyendo en una plaza de la ciudad durante un sábado por la tarde.

> Toda la cultura, por lo tanto, tiene un punto ciego interno en el que no se aprehende ni está en armonía consigo misma, y percibir esto, en opinión de Zizek, es entender esta cultura más completamente.
>
> Es en el punto donde el Otro es desplazado de sí mismo, no totalmente determinado por su contexto, que podemos encontrarlo más profundamente, ya que esa auto opacidad es también de nosotros mismos. Entiendo al Otro cuando me hago consciente de aquello que en él me aflige, su naturaleza enigmática, también es un problema para él[6].

Lejos del falso neopositivista objetivismo, debemos entender que lo que afirma en nosotros, nuestra humanidad, no es lo que se nos revela a nosotros y a los demás "objetivamente" claro y comprensible, sino precisamente lo que completa nuestra "claridad" con su inevitable "opacidad". Un robot

[6] Eagleton T., *A ideia de cultura*, Editora da UNESP, São Paulo, 2005, p. 140.

previamente programado puede ser "leído" y es operativamente descifrable. Un ser humano no lo es. Sigamos.

> Como expone Zizek: La dimensión de lo Universal emerge, así, cuando las dos deficiencias –la mía y la del Otro– se sobreponen... Lo que nosotros y el Otro inaccesible tenemos en común es el significante vacío que representa la X de ambas posiciones"[7]. […] Lo universal es esa grieta o fisura en mi identidad que la abre de dentro al Otro, impidiéndome identificarme completamente con cualquier contexto particular. Pero esa es la manera de pertenecer a un contexto, no una forma de no tener uno. Es parte de la condición humana el no estar completamente integrado con relación a cualquier situación específica. Y la ruptura violenta que proviene de esta conexión universal con un contenido particular, es lo que conocemos como el sujeto humano. Los seres humanos se mueven en conjunción de lo concreto con lo universal, del cuerpo y del medio simbólico: pero ese no es un lugar donde uno puede sentirse alegremente como en casa[8].

En el encuentro entre dos personas lo que de una a otra puede "pasar", nunca es, en parte externo o algo objetivamente claro y comprensible. En realidad, tal vez un poco lo es. De todo lo que somos o pensamos ser, hay áreas de nosotros mismos que son abiertas, claras y comprensibles para nosotros y para nuestros demás. Hay quienes son claros y conscientes para nosotros, pero no lo son para los demás. Pues tanto para un extraño con el que cruzamos la calle, como para el amigo con el que dividimos mesas de bares y confidencias, hay en-nosotros y entre-nosotros secretos y senderos interiores "inconfidentes" y nunca, o no siempre a las otras personas revelados. Es imposible vivir y compartir la vida sin proteger las áreas personales más íntimas. Y quien dice "Mi vida es un libro abierto" se esconde de sí mismo y esconde muchas páginas a los otros. Sin embargo, todavía hay esferas de nosotros-mismos que son opacas o incluso desconocidas para mí-mismo, pero que pueden ser claras y reveladas a nuestros-otros. Y algunos sustos en la vida toman forma cuando algo del "quien soy y no sabía ser" me es revelado por alguien que

---

7 Zizek, *The abyss of Freedom/Ages of the World,* Ann Arbor, 1997, pp. 50, 51. Citado por Terry Eagleton.

8 Eagleton T., *op. cit.* p. 140.

acabo de conocer. Por último, reconozcamos que algunas esferas de nosotros-mismos son opacas o desconocidas. Y es a través de esta tan real y extraña conjunción de planos de luz, media luz y oscuridad, que imaginamos saber de nosotros-mismos y de los otros con quienes interactuamos... En la cama, en la mesa o en alguna investigación.

Y a lo que damos el nombre vago y siempre inexacto de "cultura", y que en diversas medidas conforma tanto la interioridad de lo que llamamos "mi persona y mi identidad", como las pautas y estándares de lo que llamamos "nuestra forma de vida", existe, funciona, permanece y se transforma exactamente porque es más un flujo entre-nosotros que una permanencia nuestra y para-nosotros. Por lo tanto, es una superficie porosa bastante móvil y no fija de flujos que definimos como "vida social", y no un terreno fijo y estable.

Las sociedades y culturas que aquí y allí investigamos, mientras buscamos sumergirnos en su vida cotidiana, o coexistiendo y entrevistando a algunos de sus actores-autores elegidos, hay más de ellos en los espacios y fronteras ocultas que en espacios sociales y escenarios fijos y predecibles. No son sólo sus mapas los que nos son inexactos. Ellas mismas se asignan entre grietas y desconocimiento. Nunca del todo idénticos a ella misma, sus sujetos comparten de modo distinto una cultura que habitan tanto en nombre de lo que individual y colectivamente saben, tanto de ella cómo sobre ella, como a partir de lo que colectiva o individualmente ignoran. Y lo que sabiamente ignoran es tanto el piso de la vida que viven como lo que saben, o imaginan saber. Tanto ellos como nosotros.

Hablamos en nuestra lengua materna con buena fluidez, en muchas y diferentes situaciones de nuestra vida diaria. Y una persona que se juzga a sí misma como educada y culta probablemente ignora la mitad o más de las palabras escritas en un buen diccionario de su idioma. Nos movemos bastante bien entre las calles de una ciudad, como yo en mi Rio de Janeiro. Pero ¿cuántas de sus calles conocemos? Probablemente una minoría extrema. Y así sucede, y con más motivo, con la cultura, de la que somos una fracción viva, móvil y efímera.

Por lo tanto, vivir una investigación científica en un plan que involucra personas-colectividades-culturas, a menudo es como una conversación entre un francés y un brasileño. Y larga y difícil conversación que, después de vivida y pensada, está escrita por el francés en alemán.

Y si gran parte de lo que comprendemos como "datos de investigación" nos parece pobre e incompleto, no es porque no logramos capturar desde "el otro lado" todo lo que "saben". Es porque ellos mismos saben todo lo que existe en ellos y a su alrededor, mucho menos lo que ellos y nosotros imaginamos. Lo mismo que sucede entre dos personas que están lado a lado en un autobús destinado a un largo viaje, y que durante gran parte del trayecto se descubren y charlan, así ocurre también en una larga y bien formulada investigación de campo. Entre las personas que se encuentran hay "zonas de conocimiento compartidas". Hay áreas de ignorancia de una a otra. Y hay áreas de ignorancia en y para toda persona que piensa que sabe de sí-misma y del mundo en que vive siempre mucho menos de lo que en verdad sabe.

Y toda esta misteriosa reflexión sobre los límites de lo que conocemos e intercambiamos como conocimiento en un encuentro entre personas, nombrado "una investigación", se vuelve aún más intrigante cuando entre nosotros mismos descubrimos que, cuando tenemos la intención de descifrar lo esencial de una sociedad o cultura, compartimos planes, motivos e intereses que generan entre nosotros esferas de claridad, opacidad u oscuridad sobre su mundo. Traigo un ejemplo.

En cierta ocasión, un grupo de estudiantes de mi universidad me buscaba. No eran de las "ciencias sociales", sino del Departamento de Artes Escénicas". Formaban parte de uno de los equipos que estudiaban juntos "teatro antropológico" y se preparaban para un trabajo de campo a partir del cual escribirían una "obra final" de su curso. Eran dos chicas y un par de chicos. Habían optado por investigar un grupo indígena de Acre. Y como la investigación propuesta "tenía que ver con la antropología", por indicación de su maestro vinieron a hablar conmigo. Y hablamos mucho. Y poco a poco descubrí que a partir de un "suelo" común de preguntas y miradas, lo que pretendían "capturar de aquella gente y de aquella cultura" era casi

siempre insuficiente y demasiado de lo que me parecía ser lo esencial en una "investigación etnográfica".

Así que querían investigar "los mitos de la tribu". Pero provenientes del teatro antropológico y no de la antropología cultural, no les interesaba tanto la narrativa de un mito, su contenido, como el flujo verbal de su trama de eventos. Lo que querían ver y capturar era la escena dramática en cuyo acontecimiento se narraba el mito. Cómo la gente se distribuía para escuchar lo que se narraba. Cómo era y cómo actuaba teatralmente (más que actuar) el narrador. Se paraba de pie o se sentaba. ¿Gesticulaba o no? ¿Cómo hacía con las manos? Cómo miraba a la gente que lo escuchaba. ¿Cómo expresaba con las manos, la mirada, los posibles gestos de su cuerpo, mientras narraba lo que estaba diciendo? ¿Con qué entonaciones y juegos expresivos de la cara contaba cada paso de la historia? En resumen, el pequeño equipo y yo empezamos a entendernos, cuando descubrimos que todo lo que era esencial para mí era secundario para ellos. Y todo lo que era esencial para los encuestadores, era secundario para mí. Frente a la misma gente, compartiendo un mismo escenario y compartiendo la misma escena, veíamos, escuchábamos y dábamos atención a dimensiones del "vivido y pensado allí", a veces convergentes, a veces distantes, a veces divergentes. Sería muy instructivo leer lado a lado los "cuadernos de campo" y los míos, si hubiera ido a Acre con ellos.

Todo lo que escribo aquí busca recuperar una dimensión mucho más densa que implique cualquier actividad de compartir el "crear conocimiento a través de la investigación". Tomando el ejemplo de mi investigación de campo y también el de la mayoría de las personas con las que vivo el mismo reto y sus dilemas, observo que en la mayoría de los casos nuestras investigaciones a menudo nos llevan a dejar el círculo de los "nuestros" y nos obligan a asistir por momentos largos o breves, a alguna dimensión del mundo "de ellos". Y estos "ellos" son casi siempre los otros que conocemos, con quienes podemos poseer algunos lazos entre la profesión y la vocación, pero personas y comunidades con las que no vivimos y no compartimos nuestras vidas, aunque estemos deseosos de compartir nuestros destinos. Son nuestros-otros: los pobres, los excluidos de lo que

consideramos el derecho humano a una vida digna y feliz. Son personas y son pueblos creadores y habitantes de otras culturas, como un suburbio de Sao Paulo, una comunidad en Rio de Janeiro, una comunidad campesina de los semiáridos en Pernambuco, un quilombo del norte de Minas Gerais o una aldea indígena de Mato Grosso.

Mucho más que una noticia apresurada, una "recogida" o una "encuesta", una investigación social sensible y personalizada se profundiza no sólo con datos y hechos objetivos, sino con vidas y dramas. De alguna manera podemos imaginar que gran parte de lo que es, y mucho de lo que vivimos y hacemos cuando lo practicamos, tiene que ver con la forma como aprendemos a lidiar con el dilema entre nosotros-y-ellos. Y aquí podemos reconocer una diferencia relevante entre dos vocaciones de investigación.

Cuando investigamos "nuestro mundo", como cuando una docente de pedagogía investiga visiones de la vida y predicciones de un futuro profesional entre estudiantes de su área, ella se mueve en su propio mundo. Se mueve entre personas tan cerca que tendrá que armarse de aparatos de "objetividad-y-neutralidad" para evitar que la proximidad experiencial contamine un estudio que obliga a una distancia para volverse "objetivamente confiable".

Cuando, por el contrario, salimos de nuestros círculos cercanos de vida y cultura, y "vamos hacia ellos", sucede algo diferente y casi opuesto. Aunque sean personas y grupos humanos que habitan nuestro país, e incluso nuestra ciudad, hablen nuestro idioma y puedan ser hinchas del equipo de fútbol de nuestros afectos, ellos están inmersos en formas de vida y en culturas que en varios aspectos esenciales son diferentes de las nuestras. Puedo asistir a la misma iglesia que el campesino que entrevisto, y en las últimas elecciones votamos al mismo candidato a presidente de la República. Pero desde el amanecer hasta la noche el trabajo que realizamos y la vida cotidiana que se desprende de este son tan diferentes que él podría acercarse más a un indígena de una tribu de agricultores-recolectores que a un profesor universitario.

Como seres humanos de un mundo cercano compartimos gran parte de lo que somos. Pero su vida no es la mía y sus sufrimientos y sus luchas tampoco lo

son. Puedo hacer de su sufrimiento mi causa, y de tu lucha mi compromiso-con-el-Otro. Y me acerco a ellos en nombre de causas comunes y acciones sociales, pero inevitablemente vividas de-un-lado-y-otro que al mismo tiempo nos separa y nos acerca. Podemos construir un puente entre las dos orillas del mismo río. Pero si lo construimos, es porque sabemos que vivimos en un borde y ellos en el otro. Y sabemos que singularmente comprometidos el uno con el otro, él vive "esto" desde su condición y su vocación y yo, desde las mías.

Volvamos unos pasos. En algunas situaciones tenemos buenas intenciones e ideas, la investigación científica puede pensarse a sí misma como algo que, incluso cuando se vive entre las personas, es sólo una secuencia anticipada y rigurosa de actos técnicos, llevada a cabo por una teoría sobre algo, y llevada con criterio y rigor a una prueba empírica.

Desde hace algún tiempo, fuimos testigos de la aparición y multiplicación de alternativas de investigación científica que son *cualitativas,* debido al contenido y al valor de los datos, y son interactivas, debido a la calidad de la relación que generan los datos. Desean ser francamente *intersubjetivas,* debido a las reciprocidades entre personas-sujetos colocadas cara-a-cara, en relación. Y así empezamos a aprender que la investigación no es una *experiencia,* excepto cuando es muy reductiva y muy objetivamente experimental. Ella es, en primer lugar, el *acto de un encuentro.*

Voy a investigar algo al lado de alguien. Tengo una teoría (un punto de partida); tengo un objetivo (un punto de llegada); establezco un método (un camino entre una cosa y la otra). Y como "todo esto me ha traído aquí", ahora "estoy aquí", y estoy ante alguien. Frente a otro que crea conmigo un nosotros, un entre-nosotros. Delante de él estoy aquí, y nos vemos situados de un lado y del otro de mis propósitos, de mi tiempo disponible, de mis preguntas, mi guion de entrevistas, de mi cuestionario, de mi grabadora, de mi máquina de fotos, de mi videocámara. Vivimos un encuentro en el que la diferencia entre las investigaciones científicas tradicionales y las diferentes investigaciones con diversas vocaciones de implicación, compromiso, participación, aspira a pluralizar pronombres y colectivizar las intenciones, soñando (o no) y haciendo del "mío", un "nuestro".

Por un momento, gobernado por el deber de elaborar o construir algo productivo con "todo esto", me engaño pensando que el *evento* de investigación comienza cuando me voy "de donde estoy ahora". Al finalizar mi investigación, organizo y guardo mis "datos y hechos de la investigación" y vuelvo a mi mundo. Cuando esté lejos de los demás a quienes les hice mis preguntas, entrevisté, grabé y fotografié, y me despedí, envío mis datos a mi lugar de origen y trabajo (la alquimia antes de la magia) y luego escribo mi texto (la magia después de la alquimia).

Pero no es así. O no debería ser así. Porque la verdad puede estar algo lejos, o incluso en lo opuesto a "todo esto". Antes y después, cuando estoy solo de nuevo y estudio, planeo, reviso, ordeno y escribo, tal vez estoy viviendo la secuencia pronosticada de momentos de investigación como un *experimento.* Pero frente a otro, sea quien sea, sólo puedo estar viviendo un *evento.* Aquí y ahora mi investigación es, por un momento que sea… *nuestra.* Y por ser una forma de reciprocidad entre nosotros dos, entre usted y yo, en ella y a través de ella sucede un *encuentro.*

Todo lo demás precede o sigue a este momento único en el que dos personas se miran, se hablan, se sienten y se piensan. Y frente, la una de la otra, las personas en relación imaginan que se entienden, intercambiando entre ellas gestos del rostro, del cuerpo y del espíritu. Y por un lado, y por otro, no por ser así deja de ser una investigación viable y confiable, ellas (nosotros) recíprocamente comparten (compartimos) sus (nuestros) seres, sentidos, sensibilidades, conocimientos y significados, entre palabras y silencios. Aquello que a veces reducimos a la categoría de "datos".

En el camino de este pensamiento, toda investigación que involucre a una persona de un lado y otra del otro, no una piedra o un animal, sino otra persona, se enfrenta al dilema de poder transformar un *encuentro* en una *experiencia,* en lugar de transformar una *experiencia* en *encuentro,* y un *encuentro* en una *relación.*

Entre dos personas que no quieren encontrarse como personajes de escenas escritas por otros, para que sean representados uno frente al otro, el único

encuentro verdaderamente humano en su plenitud es la *relación.* Es la interacción entre dos seres en la que, en las extremas situaciones felices, el Otro no tiene ningún provecho para mí, de la misma manera que en nada soy útil o rentable para él, excepto en la condición de ser, entre nosotros-mismos y uno al otro, sólo la persona que somos y también los autores-actores de lo que entre-nosotros hacemos interactuar frente a un "otro a mi lado".

En términos absolutos, lo contrario de la *relación* en una situación de *encuentro* entre personas, no es propiamente el dominio o la coacción, sino la *experiencia,* pues en ella dejo de relacionarme libre e intersubjetivamente con un Otro, de alguna manera puesto frente a mí, cuando lo experimento, lo pruebo –y a mí mismo– para saber, de acuerdo a mis intereses, cuál es su utilidad para mí. Incluso si este beneficio se extiende posteriormente también a él.

No es sólo porque lo domino, y por un momento defino su destino, que lo convierto en un objeto-para-mí, en lugar de convivir con él, como un sujeto-entre-nosotros, en una interacción intersubjetiva con el diseño y la vocación de crear una relación entre dos sujetos libres, uno para el otro. Trabajo con un sujeto que es para mí un mi-objeto, cuando de alguna manera establezco como base de nuestro encuentro, para mi beneficio, una utilidad suya y a través de él.

Toda investigación implica uno o más experimentos, porque lo que la justifica es su provecho y es el contenido demostrable de su utilidad. Gran parte de lo que escribimos en un proyecto de investigación pretende demostrar que partimos de ideas plausibles, fiables y, si es posible, algo innovadoras. Otra parte está destinada a demostrar que no sólo partimos de "buenas ideas" sino que estamos preparados para realizarlas como una forma de práctica, a través de una metodología también fiable. Y otra parte pretende demostrar que, además de todo (o al principio de todo), lo que pretendemos lograr, construir o descubrir también es útil. La creciente importancia que los organismos promotores de la investigación y sus evaluadores han atribuido a la "aplicabilidad" y la "utilidad" de una investigación ayuda a evidenciar de mejor manera el dominio del valor instrumental por sobre

cualquier otra cosa. Y sabemos que, ocultamente, una fracción no despreciable de toda investigación científica que hoy se lleva a cabo la direccionan hacia la multiplicación de la producción de pesticidas y armas, más que hacia la creación de beneficios reales para las personas, las comunidades y el propio Planeta Tierra.

Así, de una forma u otra, toda investigación social de origen académico aspira a ser útil. E incluso la "investigación pura" en cierta medida sueña con ser también "aplicada". Toda investigación científica debería servir para algo; debe ser útil. Debería convertirse en objeto de beneficio de la ciencia, o de una ciencia; de una teoría científica (con o contra las otras), de una escuela de científicos; de una pareja de personas llamada yo-y-mi-orientador; de mí mismo, cuando a través de ella aumento mi conocimiento, mejoro la calidad de mis clases, o me promueven de "Maestro" a "Doctor".

En sus diferentes vocaciones, las investigaciones científicas aspiran servir a una fábrica de medicinas, a una empresa multinacional interesada en la proliferación de 'armas' químicas para la agricultura; a un fabricante multinacional de armas de guerra; a una organización no gubernamental dedicada a causas ambientalistas; a una comunidad de pescadores artesanales; a la creación o fortalecimiento de una nueva educación; a un movimiento popular, a un pueblo indígena amenazado por la agroindustria, a la creación de alternativas viables de economía solidaria o agricultura orgánica. Por lo general, estos y otros beneficiarios de los beneficios y de las utilidades de las investigaciones, de las tecnologías y de las ciencias que las propician y originan, a veces se excluyen a sí mismos, a veces se contraponen, a veces se suman.

Sabemos que el paso progresivo de las ciencias humanas y sociales en el campo de los enfoques y estilos más impersonales, objetivos y cuantitativos hacia lo más interactivos, intersubjetivos y cualitativos, tiene que ver no sólo con cuestiones puramente teóricas y metodológicas.

Bajo cualquier vocación de investigación hay una cuestión que es propiamente ética y, más que ética, es humanamente afectiva y afectivamente

relacional. Y como es una cuestión que involucra no sólo a las personas en sus individualidades, sino también a los grupos humanos, comunidades, sociedades, pueblos y naciones, tiende a ser también una acción de vocación política. Entre todos los planes en los que se resuelve, entre sus proyectos y procesos, una investigación científica, quiero pensar aquí, depende de la relación entre personas. Y quiero defender una posición que yo mismo juzgo en unos momentos ser extrema y probablemente impracticable en su totalidad. Pero tal vez por eso siento que valga la pena pensarla y, si es posible, ponerla en práctica. Su punto más fronterizo entre lo viable y lo posible, en términos de lo que quiero llamar aquí una *humanización personalizada de la investigación* es lo que definiré investigación *entre-nosotros*.

Pienso en modalidades de investigación motivadamente vividas como un encuentro interactivo, dado que ocurren entre dos o más personas; e intersubjetivas, porque se llevan a cabo a través de personas que se ponen, una a la otra, como sujetos de sí mismas, de sus vidas, de sus ideas y de sus destinos. Y cuando sucede, lo que aquí y allá se disfraza para ser sólo metodológicamente "cualitativo" regresa, en su punto extremo, a mí y a usted es una confianza compartida en nosotros. O, mejor, en el entre-nosotros que creamos a través de nuestra reunión. O, aún mejor, en nombre de aquello que, compartidamente, creamos desde que lo que vivimos… entre-nosotros. En una "investigación cualitativa" llevada a su punto extremo –o a lo que llamamos "tercer margen" de su río– ya no son algunos instrumentos neutrales y objetivos de una experiencia medible que se interpone entre nosotros, son la esencia de nosotros y son nuestros atributos de ser, de vivir, de sentir y de pensar, lo que tenemos para vivir, la búsqueda de la *relación* que genera otra calidad de sentidos, de conocimientos y de significados dentro y fuera de una "situación de investigación".

Cuando evaluamos por qué todas las investigaciones llevadas a cabo en el territorio del conocimiento y significado como la educación, la psicología, la antropología, la sociología, la acción social, tienden a ser una experiencia limitada y nos ofrecen fracciones precarias y parciales del conocimiento sobre lo que sea –y este "cualquiera" es casi siempre una persona, o son personas, familias, grupos sociales, sistemas de conocimiento y símbolos de

vida personal o social– atribuimos a esto razones metodológicas, teóricas, lógicas y epistemológicas.

Ellas nos ayudan a develar y comprender el contenido de nuestros propios límites de pensamiento y conocimiento derivados del trabajo científico. Y las crecientes nuevas críticas de los precursores de paradigmas emergentes en el campo de las ciencias y de las prácticas sociales hacen evidente la conciencia de que siempre estamos cerca de fragmentos de entendimientos, y de interpretaciones científicas más efímeros y limitados de lo que solemos creer.

A menos que alguien sea demasiado prepotente o fundamentalista, lo suficiente como para ser reconocido como consistentes y fundamentadas "mis descubrimientos", o los de la hermandad del conocimiento a la que me he adherido durante algún o mucho tiempo, todo el trabajo en busca no tanto de verdades únicas, pero sí de descubrimientos en diálogo, tiende de la suposición de que todo lo que se logra vale –entre la ciencia, la enseñanza y el arte– como una creación abierta para ser leída de diferentes maneras y para ser entendida a partir de diversas alternativas de interpretación. Y, lo que es más importante, vale como algo para ponerse en todo momento en "estado de diálogo". Pues mucho más que conseguir adeptos y conquistar prosélitos, lo que vivo, pienso y escribo debería servir para ponerme entre círculos y circuitos de personas y de comunidades de pensamiento y acción, cuyo sentido y valor están mucho más en el encuentro de nuestras convergencias, diferencias y divergencias que en la monotonía de nuestras pretendidas certidumbres y verdades.

Ahora, podemos añadir a todas las explicaciones científicas adecuadas con respecto a nuestras propias fallas y huecos otro entendimiento. Y debido a que es el menos científico, podría ser más explicativo aquí. A lo largo de lo escrito he tratado de desarrollar la idea de que en todo lo que practicamos como investigación científica no podemos captar más que fracciones, parcelas, sobre personas, grupos humanos, comunidades o culturas que estudiamos. Hemos visto que esto se debe en gran medida al hecho de que el alcance en el que se mueven es siempre mucho más amplio que el círculo de entendimientos de nuestros modelos y sistemas de explicación.

Nunca tomamos más que una parte de la complejidad que implica la realidad del ser, de vivir, de sentir, de recordar, de pensar y actuar de una persona, porque, además de las barreras relacionadas con la diversidad de la lógica entre las personas y la cultura, el hecho es que casi nunca conseguimos relacionarnos integralmente con los "sujetos de investigación" como personas. De hecho, estamos frente a alguien a quien sólo extendemos nuestro interés en su conocimiento específico de lo que tratamos como objeto de estudio. Una persona que, tan respetuosos y afectivos como somos, es de alguna manera siempre utilizada y funcional, ante la cual nos ponemos como un "proveedor" de datos, hechos y narrativas, objetivado por nosotros en nombre de nuestros ingresos e intereses. Incluso, de alguna manera, cuando, en un segundo momento, "lo que sé de él se vuelve a él-mismo".

Y además de él, como sujeto individual o colectivo, no saber por sí-mismo todo lo que deseamos que conozca... Para que sepamos a través de él, lo que encontramos ante nosotros es una persona de una manera u otra involucrada, con sus buenas razones, en una posición de defensa ante nosotros. Si te cuesta abrirte a una persona que te aborda con preguntas en nombre de algunos propósitos que son mucho más suyos que los tuyos, imagina cómo debe estar y sentirse ante ti una persona de otra cultura, de otra sociedad, otra clase social, etc., que debería "abrirse" ante ti para narrarse a sí misma, y a su mundo, sin conocer el significado del origen y cuál será el destino de la realización de lo que vivirá ante ti.

Por diversas razones epistemológicas, relacionales, afectivas, culturales, esa persona que investigo no puede ofrecerme más que su pálida y segmentada faz de "objeto" con respecto a todo lo que le pregunto. Recuerdo que en antropología solemos decir que un "informante" nos ofrece narrativas de narrativas. Algo en mi obra de lectura crítica, de transliteración y transcripción transformo en otra cualidad narrativa entre narrativas.

Todo lo que sucede de una experiencia sujeto-objeto que no llega a ser o que se niega a ser una *relación* entre subjetividades, sólo puede revelar a través de una investigación algunos fragmentos y externalidades desigualmente

experimentados y pensados entre los que llevaron a cabo la investigación y quien fue invitado o convocado para ser un interlocutor. Un informante.

Pues, de una *experiencia* de la que me apropié, y que es de otro segundo, con los moldes de mis proyectos e ingresos, sólo puedo obtener una imagen limitada y sospechosa devuelta por un otro a mí mismo. Una imagen movida entre gestos y palabras. Un código cifrado de un consenso establecido entre silencios de nosotros, como un conjunto de "datos de investigación", que depende de mí para transformar, a través de la alquimia de mis sistemas de pensamiento, un "saber sobre el otro", que mis compañeros deben comprender, y que el sujeto objeto puesto delante de mí en otro momento, no deberá acceder y entender. Traigo de él un recorte de informes, obtenido en fragmentos y exterioridades. Un "material" en el que termino viendo, y leyendo, la figura de mi propia cara en el espejo que el "otro investigado" vuelve a mí, para decirme que "esto" es todo lo que queda de aquellos que no supieron ver y verse a sí mismos en el espejo de la doble faz, frente a la difícil transparencia única de la mirada de un Otro.

Este es el dilema: en su dimensión más radical, entre Yo y un Otro, todo sucede en términos de todo o nada. Y no se trata sólo de preguntar, pragmática, política y éticamente, a quién se pretende beneficiar con el producto de una investigación. Se trata de preguntar, ética y cariñosamente, cómo debe suceder el momento humano único cuando, por un lado y por otro, algunas personas viven la singular aventura de una relación humana llamada "investigación".

Desde hace unos años hasta aquí, nuestras inquietudes y preguntas sobre este desafiante "encuentro" crecen geométricamente. Gran parte de lo que discutimos a ese respecto tiene que ver con el reto de vivir la creación de conocimientos fiables, fructíferos y de apoyo a través de situaciones de práctica de investigación que todo el tiempo busquen equilibrar entre la *experiencia* necesaria para promover el conocimiento científico y la *relación* indispensable para que no sólo sea algo útil y confiable como producto del conocimiento, sino algo humanamente significativo y rentable, como una

creación del espíritu humano y su capacidad –siempre precaria, pero siempre perfeccionable– de compartir todo lo que crea a través de la generosa y libre relación entre sujetos emparejados, incluso cuando estén en diferentes posiciones. Una acción para compartir la creación del conocimiento, en lugar de ser una apropiación y privatización de lo que una-otra persona crea e imperfectamente me ofrece a través de experiencias en las que alguien necesita ser hecho un objeto mío, para que pueda saber algo fructífero (o disponible) acerca de él. Sin embargo, si hemos llegado al punto en que tales dilemas nos obligan a hacer nuevas preguntas, es porque seguramente será el momento de salir en busca de nuevas respuestas.

Quinto escrito
De la observación participante de los antropólogos para la pesquisa participante de los educadores populares

Este escrito repite, en algunos pasajes, otros de esta secuencia de textos.

Entre las diferentes modalidades de pesquisas académicas –tanto las más cualitativas como las interactivas– el acontecer del diálogo es casi siempre una estrategia. Es una actitud derivada de una metodología de pesquisa realizada a través de la observación del participante, de cuestionarios, de narrativas de historias de vida, de escucha atenta de "memoria social", destinada a hacer de un otro, un sujeto narrador o performatico, un informante, un confidente-para-mi- y no –o parcial y raramente– para él-mismo. Él actúa y yo veo, percibo y registro. Él me ofrece su narrativa y yo la transformo en una mi-narrativa-sobre-él. Eso es, en un discurso-otro que añade valor académico y científico justamente por causa de una alquimia en la que el saber de quien es la fuente de mi saber se presenta traducible y comprensible por y para mis otros –los que me leerán y, en nuestros términos, dialogarán conmigo. Eso en la misma medida en que he relatado de sus narrativas no sea comprensible por el autor de un relato que he transformado en mío.

En sus diferentes modalidades, a lo largo de su breve historia –principalmente en América Latina–, la investigación-acción-participativa busca

establecer una interacción yo-otro a través de la cual este otro-que-no-yo participe de todo o de momentos del acontecer de la pesquisa –entre el proyecto que se escribe y el informe que se edita. Y a través de la cuál tanto el proceso como el "producto" de la pesquisa sean compartidamente procesados, producidos, dados-a-ver (a leer) y comprensibles e interpretables por mí y por el otro, desde el punto de vista y de la vivencia de las culturas de cada uno.

Entre sus diferentes variantes de finalidades, enfoques y destinación, se supone en la IAP que el acontecer del diálogo, como un intercambio entre sujetos diferentes-igualados, es fundador de la relación que se establece. En principio no se utiliza el diálogo como una metodología o una práctica objetiva de trabajo de pesquisa. Se intenta establecer una relación tal como el principio generador de relación entre yo-y-el-otro, autores, actores y emisores de saberes diferentes, mas no desiguales.

El otro no sabe menos que yo. Él sabe diferente. Siendo el principio fundador de la relación, el diálogo entre diferentes-igualados es también la guía del proceso del acontecimiento de la relación de investigación, y es aún su destino final. Yo no dialogo con un *otro* para "extraer" de él sus saberes, sus sentidos de vida, sus significados de mundo, sus sensibilidades y sus sociabilidades (=sus formas de habitar sus mundos, compartir su vida social y crear formas de una existencia colectiva), destinadas a volverse en una narrativa científica mía.

Yo decido un diálogo como intercambio de saberes diversos y equivalentes, como valor en y entre sus diferencias para compartir con él, en un primer momento, un con-saber, en el interior de un enseñar-aprendiendo y un aprender-enseñado que ultrapasa la propia pesquisa (que es siempre y afortunadamente finita) y debe (o debería) ser continuada en otras relaciones contemporáneas y posteriores a la pesquisa.

El proceso y el "producto final" (si es que en este caso existe) de una pesquisa participante no resultan, ni uno *para-ellos* y ni uno *para-mí*. Resultan en algo fluido y diferenciadamente compartido: un *entre-nosotros*.

Asimismo, cuando imperfecta e incompletamente realizada, una investigación-acción-compartida desea realizar alguna dimensión de empoderamiento de saberes-y-poderes de vocación insurgente y emancipatoria, delante de la colonización de poderes hegemónicos. Saberes-poderes destinados a operar transformaciones, más allá de las teorías científicas que envasan y alimentan las academias. Transformaciones descolonizadoras de mentes, de imaginarios (ideologías incluso), de símbolos y de saberes, sentidos y significados sobre las especificidades de vidas personales y colectivas de aquellos desde donde debe originarse una tal vocación de pesquisa, y en nombre de quien ella debe realizarse en todos sus momentos.

En este sentido, las investigaciones de este tipo vienen siendo siempre, aun imperfectamente, practicadas tanto junto a comunidades bastante tradicionales y no "movilizadas" –según nuestros términos, pero no siempre según los "suyos"– como junto a movimientos sociales populares, frente a luchas populares, sus organizaciones locales, regionales, y nacionales, como las de campesinos, de los pueblos de los bosques, de quilombolas, y de pueblos y naciones indígenas. En suma, estancias de movilización "desde las bases", propulsoras de prácticas contra-hegemónicas dirigidas a algún campo y/o dimensión de emancipación social.

Se supone que pesquisas al estilo IAP son alternativas que parten de inconformidades. Parten de la extrañeza, o mismo de la conciencia del absurdo legitimado de que pesquisas centradas en una dualidad-polaridad prestablecida no representen solamente un lapso, una falta, una inadecuación, un problema o un pequeño dilema metodológico a ser adecuadamente menguado o, si posible, superado. Ellas están –por mejores que sean sus intenciones de origen y derivadas– en una contradicción, o igualmente en un absurdo de contenido humano, relacional, interactivo, social.

Traigo aquí, con la extrañeza que me acompaña para establecer un punto de partida de lo que considero no solo como pesquisas participantes, sino también como algo a lo que daré de improviso el nombre de participaciones investigativas. Ahora, lo que siempre me llamó la atención a lo largo de

mi vida de profesor universitario y de educador popular, es la persistente ausencia de educadores, investigadores y pensadores académicos en encuentros con profesores de redes públicas de educación –"gente del suelo de la escuela".

Es también la ausencia de personas del mundo universitario dispuestas a compartir sus saberes derivados de estudios y pesquisas, con personas y grupos profesionales ubicados fuera de las altas esferas académicas. Traigo un ejemplo. Por todo Brasil existe un sin número de revistas dirigidas directamente a profesoras/es de escuelas, desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria. Sabemos que hay una enorme cantidad de diversas e interactivas investigaciones académicas dedicadas a estas mismas esferas y áreas de educación escolar. Muchas de ellas envuelven dimensiones confidentes de "vidas de profesoras". Con la llegada tardía de las teorías y prácticas de memoria social, de historias de vida, en fin, de diferentes modalidades de pesquisas "abiertas" centradas en narrativas de vidas de profesores/as, es grande hoy día el número de artículos y de libros en los que no solo la "función", sino también la "persona" de un profesional de la educación constituye el centro de la pesquisa.

Sin embargo, al leer revistas nunca indexadas por la CAPES entre una "a" y una "b", y dirigidas directamente a educadoras/es de enseñanza de niños y jóvenes, veo que los trabajos de investigación académica directa suelen aparecer entre sus páginas.

Desde los primeros tiempos de mi vida como investigador y educador, siempre dividí mi actividad entre clases en la universidad, y sesiones directamente relacionadas con educadoras de escuelas públicas y activistas de movimientos sociales. Casi toda mi existencia como educador popular fue vivida fuera de la academia, a no ser cuando entre conferencias y seminarios sobre la temática académica cabía algo sobre educación popular. Y siempre fue junto a campesinos de Goiás y de otros rincones de Brasil, y junto a educadores populares en línea directa (alfabetizadores, educadores de EJA, educadores ambientales ligados a movimientos sociales, etc.) que viví y vivo aún mi "lado de educador popular".

Esta es una casi accidental evidencia que me parece relevante, porque abre una ventana acerca del sentido más simple y original de la propia idea de "participante".

Sexto escrito
La experiencia de investigación entre la docencia y la participación

Siempre, de alguna manera, la pesquisa-acción-participativa está asociada a la educación popular. Cuando, en su dimensión más densa y amplia, la educación popular puede ser pensada y practicada como una acción dialógica y emancipadora en la que acciones de pesquisa constituyen momentos o dimensiones. En el proceso de no solo producir "datos y conocimientos sobre", sino también volverse una estrategia de aprendizaje-en-la-acción, podemos pensar que en sus diferentes modalidades, y a lo largo de su breve historia, la investigación-acción-participativa busca establecer una interacción yo-otro a través de la cual este otro-que-no-yo participe del todo o de momentos del acontecer de la pesquisa, entre el proyecto que se escribe y el informe que se edita. Y una interacción a través de la cual tanto el proceso como el "producto" de la investigación sean compartidamente procesados, producidos, datos-a-ver (a leer), comprensibles e interpretables por mí y por el otro, desde el punto de vista y de la vivencia de culturas de cada uno.

Quiero pensar aquí alternativas de investigación que, un paso más allá de pesquisas aplicadas y un tanto en la retaguarda de la pesquisa-acción-participativa, y de lo que más recientemente denominamos como de pesquisa militante, voy a llamarla, dadas sus características de investigación solidaria. Intento sintetizar más adelante algunas de sus características.

Toda pesquisa de vocación solidaria debe ser pensada como un trabajo destinado a ser puesto "alrededor de la mesa"; a ser compartido. A servir para algo más que para un nuevo título o un nuevo artículo dirigido al medio restricto de los que "son como yo y piensan como yo". Sabemos que las ciencias sociales y las ciencias humanas, aunque rotuladas como "investigación pura", o no aplicable, pueden tener varias aplicaciones

posibles. La apertura del sentido social de su "aplicabilidad" debe ser medida por la ampliación generosa del círculo de personas convocadas a dialogar entre ellas, a través de lo que el escrito de la investigación tiende a decir. Pensemos, más allá de raros y justificados casos de excepción, que toda pesquisa que produce conocimientos intencionalmente dirigidos a hermandades muy restringidas de interlocutores, es una actividad científica negadora de la razón del ser humana sobre la propia ciencia. Es un proceder que subordina la creación de saber a la reproducción de especiales círculos de poder, a partir del saber que genera.

De igual manera, cuando se pueda creer (y debemos creer, paso a paso) que el horizonte de la *investigación solitaria es la investigación en equipo* y el horizonte de la *investigación en equipo es la investigación participante*. O sea, es la investigación extendida del grupo investigador a la comunidad constituida por este grupo. Así, podemos pensar que el sentido, que el valor de una investigación no está solamente en el involucramiento social de sus realizadores, y sí en el sentido de servicio y provecho atribuidos al proceso de trabajo y a sus productos[9]. Una modalidad de una *investigación participante* reside en quién-cómo-porqué-para qué participa de ella. Otra modalidad de ella reside en la respuesta a cómo una pesquisa participa de la vida y de las posibilidades de transformación social de la vida de los que de ella participan como investigados, o como pesquisados-pesquisadores.

[9] Sin poder citar los datos completos de origen, recuerdo que encontré una vez en un cartel de un simposio sobre investigación en educación esta sentencia atribuida a Jean Piaget: "yo no creo en la investigación solitario, creo en la investigación solitaria". Sin embargo, qué pensar de esta otra idea de Gaston Bachelard: La ciencia del solitario es cualitativa. La ciencia socializada es cuantitativa. Está en la página 297 de La formación del espirito científico, ya citado aquí. Recuerdo que este es uno de los problemas de mayor tamaño en la investigación participante. En mis experiencias personales siempre he vivido la teoría y la práctica de este dilema. Mis mejores investigaciones antropológicas, e intensamente cualitativas e interpretativas, fueran trabajos solitarios o fueran pesquisas compartidas y consorciadas, en los términos de la pequeña clasificación que establecí en otra pasaje de este escrito. Las pesquisas participantes fueran siempre de estilo "cuali-cuanti" y el momento de sus escritos fue siempre envuelto en una discusión compartida antecedente, y en un trabajo de escribir bastante individual.

La palabra "transformación" no es aquí ni una metáfora, ni una ilusión. En el campo de la educación popular, ninguna pesquisa es diletante, aunque muchas puedan ser placenteras y gratificantes. No se trata de predicar un utilitarismo pragmático, que conspira de frente contra la propia idea, al mismo tiempo clásica y "emergente" del trabajo científico.

Se trata de pensar que tal como la propia educación, la pesquisa a ella asociada existe porque es siempre posible pensar que personas, que grupos humanos, que corpus de ideas, que culturas, que comunidades, que sociedades, que naciones, pueblos, y la propia humanidad pueden ir más allá de donde están. Siempre podemos ser mejores, más justos, más fraternos y menos perversos y excluyentes de lo que somos. Podemos, de dentro hacia fuera, y debemos ser y realizarnos como diferentes dimensiones transformadoras y emancipadoras de la realidad social.

Todo conocimiento auténticamente nuevo es renovador. Todo conocimiento renovador es contestatario. Todo conocimiento contestatario es una puerta abierta a la transformación. Y esto vale para la pesquisa que procura crear un medio para enseñar mejor a niños no-videntes a aprender a leer y escribir. Vale para la investigación que pretende criticar "todo lo que ya se pensó sobre la educación hasta hoy", y proponer un nuevo sistema de ideas. Vale cuando personas y grupos humanos se lanzan en frentes de lucha para transformar sus vidas y el mundo en el cual viven.

El pensamiento lógico y crítico es una forma entre otras de creación de lo que me gusta llamar "los 'esos' ¡de la experiencia humana": *símbolos, saberes, sentidos, significados, sensibilidades y sociabilidades*. Entiendo por sociabilidades aquí no solo el aprender a vivir de manera ajustada en un mundo social, sino también llegar a saber cómo compartir el proceso activo y crítico de creación de mundos sociales. El pensamiento lógico y crítico es una forma excelente de eso, pero no es la única. La imaginación, el sueño, el devaneo son otras, y hay más. En nuestro campo de trabajo, el pensamiento derivado de la pesquisa científica es una expresión entre otras de producción de conocimiento confiable y transformador/transformable de diferentes dimensiones de la realidad.

Existen otras formas confiables de investigación del misterio de lo humano, de la vida natural, de la vida social y del universo. Las diferentes artes recubren otras dimensiones. Las diversas filosofías también, y es urgente reponerlas en su lugar de fundadoras de sistemas de comprensión de lo real, de crítica del conocimiento y de orientación del destino humano (ética y política incluidas). Vale lo mismo para las diversas espiritualidades, religiones y otros sistemas de sentido. Vale también para el caso de las incontables tradiciones populares que son mucho más que el "folklore del mes de agosto".

Siempre fue un empobrecimiento muy grande e indebido la negativa a pensar la ciencia y la pesquisa como un alargamiento creciente de la mirada y de la comprensión. Una apertura a nuevas e inevitables integraciones variadas entre ciencias y campos diversos de una misma ciencia. Una apertura a antiguas y nuevas interacciones entre el conocimiento científico y los saberes de los otros sistemas de sentido mencionados en ítems anteriores. Una apertura a nuevas indeterminaciones, a partir de la comprensión de que no hay más una matemática, pero sí varias matemáticas; de que no hay una "física definitiva", pero sí diferentes miradas dialógicas y transitorias entre diferentes comprensiones "físicas" del universo, y varias teorías sociológicas, psicológicas y pedagógicas. De aquí que el valor de una ciencia no estará tanto en la cantidad de saber exclusivo que ella produce y acumula, sino en la calidad del diálogo entre los saberes relativos que ella crea en confronto-diálogo con otros saberes relativos. Sí algún saber se presenta como definitivo, es porque no es una buena forma de conocimiento.

Métodos son puentes, no son formas. Son caminos de doble sentido que convergen a una misma múltiple plaza simbólica de convergencias, diferencias y divergencias. No hay teorías únicas, ni siquiera "mejores", aunque haya provisoriamente una teoría a través de la cual personas y grupos de personas puedan ver y pensar mejor. Métodos y técnicas "cuantitativas" o "cualitativas" pueden ser más bien comprendidos a través de las palabras que he preferido usar aquí: estilos, estrategias, alternativas, vocaciones, elecciones. Es el complejo conjunto de las preguntas que van del "qué" al "para qué fines" aquello que determina –siempre de manera relativa, pues otros

pueden pensar el opuesto y elegirlo– cual el "método" a ser utilizado aquí y ahora. Investigaciones individuales pueden ser francamente cualitativas e investigaciones-acción pueden ser totalmente cuantitativos.

En el caso de las diferentes posibilidades de investigación en el campo de la educación, podemos partir del principio evidente de que "mucha cosa importante" sobre lo que deseamos saber está, no solo en la "realidad objetiva del real de sus vidas", sino en las representaciones sociales, en los imaginarios, en los ensueños y en las prácticas culturales con las que personas, familias, grupos comunitarios, grupos sociales, comunidades, clases, etnias y sociedades construyen e transforman sin cesar su: "quiénes somos', "cómo nos imaginamos ser", "quién deseamos ser", "cómo vivimos", "cómo queremos vivir", "en qué mundo estamos ubicados", "en cuál mundo queremos estar", y así sucesivamente. Así pues, los diferentes enfoques intersubjetivos, cualitativos y participantes son modalidades de apertura de una escucha sensible a estas dimensiones del pensamiento y de la vida cotidiana. Igual, entre las investigaciones más activamente participantes no debe existir una teoría única, una metodología única, una estrategia única de realización, o sea, un modelo único y comprobable como: "investigación participante", dentro y fuera de alternativas directamente conectadas a la práctica de la docencia, principalmente entre los horizontes de la educación popular.

Una de las cuestiones más desafiantes de la relación investigación-enseñanza en dirección a una investigación solidaria y, en el horizonte, participante, está en las respuestas a esta pregunta: ¿cómo transformar el trabajo de crear saberes a través de la pesquisa, una actividad de activo y solidario compartir del proceso de creación a lo largo de todos los momentos de su acontecer? Y ella se desarrollaría en esta otra: ¿Cómo densificar y ampliar la dimensión pedagógica de una investigación, de tal manera que también sea una secuencial y diferenciada aventura del aprendizaje? Y ellas remiten a una tercera: ¿de qué maneras transformar procesos de transformación del propio sentido de la pesquisa en el trabajo docente, un instrumento más en el curso de transformaciones de personas y de mundos sociales a que la educación debe servir, en su propia medida y a través de sus diferencias?

Séptimo escrito
Por una actividad de investigación que también es dialógicamente pedagógica

Descubrimos a principios de los años sesenta, primero el otro, el sujeto y la subjetividad en la educación. Encontramos personas, donde una vez vivíamos solo un nombre impersonal, un número de registro, un "caso a trabajar", alguien clasificable como un estudiante "bueno" o "malo" y, luego, tratado por su etiqueta. Poco a poco estamos aprendiendo cómo lidiar con la totalidad del sujeto de una subjetividad única e irrepetible. Estamos aprendiendo a perder el miedo a ser menos confiables porque somos más personales en la forma con la que trabajamos, incluso mientras estamos activamente al lado de nuestros otros, y compartimos con ellos lo que con el tiempo acentuaría nuestras diferencias y minimizaría nuestras desigualdades.

Porque este es uno de los milagros más realistas de la experiencia de ser educador. Vivimos todos los días la posibilidad de uno de los encuentros más profundos y más verdaderos entre dos personas humanas: el diálogo. El suceso de la relación cara a cara entre dos actores/autores de una experiencia casi milagrosa, incluso mayor que las grandes obras de este o aquel héroe que estudiamos en nuestras clases de historia. Compartimos la inauguración de una reunión Yo-y-Tú a cada momento.

Y este "otro a mi lado" también puede ser un otro plural, colectivo, social, cultural. El nombre "círculo de cultura" que intentó reemplazar a "clase de estudiantes" era todo el símbolo de una nueva y audaz aventura en la educación. Y se basaba en la suposición de que el conocimiento esencial de las y entre las diferentes culturas que entran en contacto y se comunican, no son jerárquicamente desiguales. Son social y simbólicamente diferentes. Lo mismo que reconocemos para el caso de una persona, también lo reconocemos frente a un grupo humano y su cultura (singular o plural). Ambos son fuentes originales de conocimiento y sentido. Pueden entablar un diálogo conmigo, con mi forma de ser y mi cultura. Pero de ninguna manera pueden reducirse a mí, a mi forma de ser, pensar, sentir, creer, etc.,

a través de cualquier tipo de acción pedagógica o social. Siendo sano el yo, pueden ser repensadas e incluso transformadas. Pero desde y dentro de la lógica y el símbolo de sí mismos y no de las formas y acciones de lo que llamo: "mi cultura".

Educamos porque somos responsables del "otro a mi lado". En la medida en que cada día descubrimos "el otro" en su diferencia absoluta –la misma que le da derecho a negar toda desigualdad y jerarquía– también encontramos que, frente al Otro, de su presencia, de su ser, de su rostro, no estamos impulsados tan solo a la tolerancia, a la aceptación, al reconocimiento. Estamos impulsados a la responsabilidad. Soy, en todos los términos posibles e imaginables, responsable de mi otro. Y esto es recíproco. Mi otro, precisamente porque no soy yo, y no es como yo, me obliga a salir de mí hacia él y a darle la bienvenida no como un regalo de un ser superior, sino como la responsabilidad de un igual-a-él.

Somos conscientes de que la *educación popular y la investigación-acción participativa* se unen e interactúan en la misma vocación pluri y convergente: reinventar el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; recrear el conocimiento y la comprensión, compartir lo conocido y lo comprendido entre diálogos desde un mismo lugar social: las personas, los otros marginados, los oprimidos, las clases populares.

Entre ellos existe y se realiza la misma búsqueda para insertar la educación-e-investigación en sus campos colonizados de culturas, y para pensar esas culturas como política. Y pensar la política en el sentido de compartir la creación insurgente y emancipadora de los mundos sociales en los que vivimos, hacia la sociedad mundial en la que deseamos vivir.

Por lo tanto, incluso con el riesgo de repetir lo que ya se ha dialogado a menudo entre nosotros, deseo pensar en la investigación participativa como un diálogo alrededor del conocimiento y de la conciencia. Un compartido de lo ya conocido y lo aún desconocido a través del cual el sujeto social, las personas y nosotros, aprendemos a decir nuestra palabra; aprendemos a pensar con nuestra mente; hemos aprendido a compartir nuestras acciones

con otros; hemos aprendido a comprender críticamente nuestras vidas, el significado de nuestros destinos y el mundo en el que vivimos; hemos aprendido a compartir acciones diseñadas para transformar nuestros mundos de vida; y finalmente aprendimos a escribir nuestras historias.

Desde los orígenes de la educación popular y la investigación-acción participativa, hemos atravesado momentos de conmutación entre las democracias formales y subalternas y las dictaduras militares. Dejamos las últimas, no las primeras. Y desde entonces lo que oprime, coloniza, desarraiga y aliena (para traer una palabra viva aquí en los años sesenta) ha cambiado muy poco. Y quizás, con la mundialización globalizadora del capital neoliberal, el "mal del mundo" nos ha reducido a un estado de neocolonización aún más perverso que las que poblaron algunas de nuestras naciones. O a todas ellas.

Sin embargo, si había algo entre la insurgencia y la esperanza, tal vez en gran medida tenga que ver con la creación de acciones imaginarias y colectivas de una vocación insumisa, insurgente e innovadora, de las cuales una variante es la investigación-acción-participativa.

Como un esfuerzo para repensar mis propias prácticas, así como mi imaginario, y lo que he aprendido y sigo aprendiendo en momentos como este, escribo aquí lo que creo que es uno entre otros resúmenes de lo que ahora consideramos como investigación militante en nombre de que nos reunimos en este lugar. A ver:

> La *investigación-acción participativa* –IAP–, excepto en momentos y situaciones especiales, no existe em-sí-misma como una práctica social aislada. Se realiza como un momento de procesos de acciones de vocación insurgente, transformadora y popular. Por lo tanto, su ocurrencia, entre proyectos, procesos y productos, tiene la intención de producir conocimientos dirigidos a tales acciones.
>
> La IAP debe ser pensada y definida a través de criterios de vocación pedagógico-política, en lugar de criterios solo científicos y/o metodológicos. No

es una investigación alternativa que difiere de otras porque llama a "objetos de investigación" para convertirse en "sujetos de investigación", y los sujetos de investigación como "co-autores y co-actores" de toda la investigación en curso. Además de ser "esto", la *investigación-acción-participativa* se asume como una acción política a través de la creación solidaria y motivada de conocimiento, sentidos y significados. Y esta firma deberá marcar la diferencia entre una investigación de consorcio, en la que la persona-pueblo participa adjetivamente de algo que, desde el proyecto hasta el proceso, se sitúa fuera de su universo de pensamiento y acción, y una investigación participativa efectiva, en la que las relaciones son revertidas: es la investigación en la que participa en un momento de todo un proceso popular y contra-hegemónico de conocimiento y acciones.

La dimensión pedagógica de la IAP parte del hecho de que las personas que participan en ella no solo investigan, sino que también crean conocimiento. Además, pretende ser un evento esencialmente dialógico, en el que el participante aprende, se educa, "toma conciencia". Es una pedagogía igualitaria entre diferencias, y es francamente dialógica, a través de una investigación social entre autores-actores que dialogan.

La dimensión política de la IAP es tal que, desde todas las direcciones posibles, elige una vocación clara: ser una acción popular, insurgente, anticolonizante y transformadora. Ya no está destinada a ser una herramienta en el proceso cultural con el propósito de mejorar a las personas, grupos y comunidades populares para que las encajen "con más ilustración y más apropiada" a los mundos sociales en el que ellos y nosotros vivimos, bajo la colonización hegemónica del capital. En la dirección opuesta, la IAP aspira a transformar a las personas que aprendan a transformar el mundo en el que viven.

En su adhesión más completa y fructífera, las personas del pueblo no "participan" tan solo de un momento de una IAP. Hacen que la investigación participe en un momento de sus acciones socio-pedagógicas contra-hegemónicas. Al participar de ella, deben apropiarla para convertirla en una alternativa más entre sus acciones colectivas de resistencia, insurgencia, lucha y transformación.

> Si pensamos en las ideas de Boaventura de Souza Santos, podemos imaginar que la IAP es un participante porque interviene activamente, a través de la acción de sus sujetos, de los procesos de emancipación del sistema y no en procesos para la mera regulación del sistema. En nombre de la construcción de un "otro mundo posible", la IAP representa más una sociología desafiante del conflicto que una sociología aplacadora del consenso.

Solo como un complemento algo más completo de lo anteriormente anotado, releí (y reescribí) lo plasmado arriba de esta manera:

> En el ejercicio de una *investigación-acción-participativa*, debemos partir de la realidad concreta de la vida cotidiana de los propios participantes individuales y colectivos del proceso, en sus diferentes dimensiones e interacciones. La vida real, las experiencias reales, las interpretaciones dadas a estas vidas y experiencias tales como las viven y piensan las personas con las que interactuamos son su materia prima. En la IAP, las personas no nos ofrecen "datos" que luego enviamos bajo nuestras "consideraciones científicas". Comparten con nosotros la misma y diferenciada construcción de los saberes compartidos entre autores-actores vocacionalmente igualados y culturalmente diferenciados.
>
> En este sentido, la IAP parte de la suposición de que no diálogo con una otra persona cuando entramos y salimos de nuestro intercambio con los mismos conocimientos e ideas que antes. Dialogamos, cuando creamos juntos nuevos conocimientos que, siendo "nuestros" como un fruto común, no son "míos" ni "suyos" como una posesión.
>
> Los procesos y estructuras, las organizaciones y los diferentes sujetos sociales participantes deben contextualizarse en su dimensión histórica y en términos de una "historia propia" y no la "historia de otros acerca de ellos". Porque es el suceso de momentos del día a día, vividos en el flujo de una historia concreta, real y siempre presente, lo que lleva a cabo la integración orgánica de los eventos entre lo que se investiga, describe, interpreta y socializa, como entendimientos de y sobre dimensiones e interacciones de lo que llamamos "una realidad social".

La relación tradicional y estándar: sujeto-objeto, entre investigador-educador y los grupos populares debe convertirse progresivamente en una relación sujeto-sujeto, bajo el supuesto de que todas las personas y todas las culturas son fuentes originales de saber. También debe partir de la conciencia de que es a partir de la interacción entre diferentes conocimientos que puede construirse una forma compartible de entender la realidad social a través del ejercicio de la IAP. El conocimiento científico y popular se articulan críticamente en otro conocimiento compartido, nuevo, innovador y transformador.

Siempre debemos comenzar por la búsqueda de la unidad entre la teoría y la práctica, y debemos tratar de construir y reconstruir una teoría a partir de una secuencia de prácticas críticamente reflejadas y emancipadoramente realizadas como un momento de acción social consecuente. La IAP debe considerarse como un momento dinámico en un proceso de prácticas comunitarias, con una vocación políticamente emancipadora. Se encaja en el flujo de tales acciones, y debe ejercerse como algo integrado y también dinámico por dentro.

Las preguntas y retos que surgen a lo largo de las acciones sociales son las que establecen la necesidad y el estilo de procedimientos de una investigación *participante*. El proceso y los resultados de una investigación interfieren en las prácticas sociales y, nuevamente, su curso plantea la necesidad y el momento para realizar una nueva investigación participativa.

La participación de la comunidad debe realizarse preferiblemente a través de un proceso completo de *investigación-educación-acción*. Cada vez más, de una experiencia a otra, los equipos responsables de realizar *investigaciones participativas* deben incorporar e integrar agentes asesores y agentes populares.

Lo ideal será que, en momentos posteriores, haya una participación culturalmente diferenciada, pero social y políticamente equivalente e igual, incluso cuando se realice desde el principio hasta el final entre personas y grupos de diferentes tradiciones culturales acerca del contenido y de los procesos de creación social del conocimiento.

El compromiso social, político e ideológico del profesional de la IAP es con la comunidad; con movimientos sociales de vocación popular; con personas y grupos humanos populares, y con sus causas y frentes insurgentes de resistencia activa y luchas sociales. Mismo en una investigación vinculada a un trabajo sectorial y provisional, el propósito de una acción social de vocación popular tiene en su horizonte alcanzar situaciones y posiciones de creciente autonomía entre sus sujetos, en la gestión del conocimiento y de las acciones sociales derivadas de él. También es la integración progresiva de las dimensiones del conocimiento parcial de la vida social en planos más dialécticamente interconectados e interdependientes.

No existe neutralidad científica en ninguna investigación y aún menos en investigaciones vinculadas a proyectos de acción social. Sin embargo, hacer un trabajo compartido en la producción social del conocimiento no significa el derecho a pre-ideologizar partidariamente los presupuestos de la investigación y la aplicación de sus resultados.

Lo que nos toca más de cerca, la *investigación-acción-participativa* puede entenderse como un momento de acción de educación popular. Una acción llevada a cabo con y al servicio de comunidades, grupos y movimientos sociales populares. Es a través del diálogo constante entre las partes que también se debe construir un consenso siempre dinámico y cambiante. Una verdadera *investigación participativa* crea solidariamente conocimiento y valores. Pero nunca debe imponerlos partidariamente.

Octavo escrito
Seis ideas como síntesis de diálogo con el otro en la experiencia de investigación

Primera

Podemos creer, junto con los muchos inspiradores de los nuevos modelos de pensamiento, que la razón de ser del pensamiento ya no es generar y consolidar como prioridad conocimientos tan especiales y tan restringidos a las pequeñas cofradías de interlocutores, que no pueden establecer redes para compartir e intercambiar sus hallazgos, incluso con los campos de

conocimiento vecinos, a través de experiencias de alta competencia, objetividad ilusoria y especialización creciente.

Podemos creer que la investigación sirve a la creación de conocimiento, y este sirve a la interacción entre los saberes. La interacción dialógica entre campos, planes y sistemas de conocimiento tiene por objetivo profundizar y ampliar la comprensión de y entre las personas sobre lo que importa: nosotros-mismos; los círculos de la vida social y de cultura que inevitablemente nos vinculan con la vida que compartimos entre nosotros y con todos los seres de la vida; el mundo y los círculos infinitos de realización del cosmos del cual somos, en nuestra persona individual, entre nuestras comunidades, en el propósito de la vida, y en nuestro mundo común, una parte y una vocación de compartir.

Comprendemos no solo cuando nos apropiamos de algo ahora conocido, sabido y descifrado. Comprendemos algo cuando nos convertimos en parte de los círculos de diálogos donde "lo que comprendemos" es comprendido. Todo el conocimiento competente no relacionado al diálogo entre conocimientos y entre los diferentes creadores de saberes, incluso los que están fuera del campo de las ciencias académicas y los saberes autoproclamados como cultos y/o eruditos, no tiene lugar ni valor más allá de los de su propia soledad.

Segunda

Podemos creer en un intervalo de comunicación creativa entre los defensores de los modelos de *objetivación de la ciencia*, los herederos de la tradición epistemológica de la "física social", entre los científicos de la persona y de la sociedad, los defensores de los modelos de *subjetividad del científico*, los herederos de la tradición de las ciencias del espíritu, para quienes el fundamento de la sociedad es la acción humana y el fundamento de la acción humana es su subjetividad.

Podemos creer que sea cual sea su campo de logros, y aún más su integración con otros campos de la ciencia y la interacción con otros dominios de creación de valor de conocimiento, la investigación científica y el científico deben esforzarse por preservar los criterios de rigor, objetividad y competencia honesta en su trabajo.

Pero esto no debe ser contrarrestado por la creciente evidencia de que tal como es como una, totalizadora, múltiple, compleja, diferenciada, predecible, incierta y conectiva tanto como cualquier plan de lo que llamamos "realidad", también deberían ser así nuestras diferentes alternativas de percibirla, investigarla, crear teorías de interpretación a su respecto y de buscar comprensiones integradoras entre sus diversos ejes de conexión.

Cualquier teoría científica es una interpretación de la realidad que aborda. Es una lectura y una narración de lo real entre otras. Y vale por su vocación de diálogo, más que por la acumulación de certezas intencionadas. Todo modelo de ciencia encerrado en sí mismo es una experiencia de pensamiento fundamentalista, como el de cualquier religión o cualquier otro sistema de sentido fanático.

Tercera

Podemos creer que la brecha creada por las desigualdades y el uso de "malos espejos" entre las ciencias "naturales" y "sociales", debe tender a ser un intervalo abierto y débilmente dialógico entre ellas. La práctica del ambientalismo y la convergencia de conocimientos en las "nuevas ecologías" (de la más "científica" a la "profunda" y a la "mental") puede ser un buen camino a seguir aquí.

Podemos creer que, contrariamente a lo que hemos visto a lo largo de los últimos siglos, el modelo de *ciencias sociales* no debe ser una buena práctica y tradición originada en las *ciencias naturales*. Hoy, y cada vez más, las ciencias naturales tienden a aprender a relativizar hallazgos, a pluralizar comprensiones, a subjetivizar métodos y a descubrir y comprender sus "objetos de estudio" como sistemas de comunicación. Y se presentan, cada vez más, como teorías abiertas al diálogo, entre diferentes lecturas de lo real y no a través de monólogos de certezas.

Parecen tomar como modelos de sus teorías y prácticas los mismos caminos y dilemas de las ciencias humanas. Esto no significa una inversión de dominio, ya que el sentido de dominio debe dejar de existir aquí. Significa que, por un lado y por otro, el avance de la comprensión entre los científicos

está relacionado con un abandono progresivo e irreversible de las variantes del positivismo científico y lógico de la reducción de la comprensión a la experimentación, y de la experimentación a la manipulación de los sujetos sobre objetos.

Y este viaje hacia la construcción tranquila, diferenciada y progresiva de una transdisciplinariedad de ninguna manera significa el sueño (una pesadilla, en verdad) de una ciencia única y engañosamente pan-unificadora. No converge ni siquiera a la creación de una pan-teoría general del conocimiento, pero, de otro modo, se abre a lo que afortunadamente Boaventura de Sousa Santos llamó "un conjunto de galerías temáticas donde convergen líneas de agua que hemos concebido hasta ahora como objetos estancos".

Esta convergencia retoma el valor y el significado de otras alternativas culturales diversas de construcción de saber y de creación de sentido y valor, incluidas las diferentes tradiciones populares y de pueblos testimonio.

Cuarta

Podemos creer que el propósito del conocimiento es también, o esencialmente, producir respuestas a las necesidades humanas. Incluso podemos recordar la idea de Bertolt Brecht, compartida por tantas otras personas: "el propósito de la ciencia es aliviar la miseria de la condición humana". Esto no significa que la ciencia deba ser originalmente utilitaria. Si hay una utilidad fundamental de/en la ciencia, todavía está en la creación y ampliación de la comprensión humana acerca de las integraciones entre los misterios de la propia persona, los del mundo en el que uno vive, los de la vida en la que vive uno y otros seres se realizan, entre dominios de totalizaciones diferenciadas en las que todo y todos existimos y convergimos.

Una apertura del valor-ciencia a una comprensión mucho más totalizadora, al asombroso desciframiento del misterio y al aporte infinito de saberes-valores a todas las aventuras del diálogo entre personas y entre grupos de personas, pueblos y culturas, no debe ocultar el hecho de que hoy, más que nunca, la supervivencia y la felicidad cotidiana de personas, de grupos

humanos, de pueblos y de naciones, de toda la humanidad, en el límite, tienen demandas urgentes formuladas a los saberes de la ciencia.

Quinta

Podemos aceptar que cada pensamiento que imagina saber algo y que enuncia y dice lo que uno piensa a los demás, siempre habla desde y hacia un lugar social. Por lo tanto, podemos defender la idea de que, como todas las demás prácticas sociales, las ciencias y la educación que soñamos practicar, y a través de las cuales deseamos descubrir y expandir *ad infinitum* sujetos y campos sociales de diálogo creador y emancipatorio, tienen la intención de hablar desde el lugar social de una comunidad concreta y cotidiana.

La elección dominante y cada vez más dominadora del saber que se crea de acuerdo con los intereses del lugar social *mercado de bienes y capitales*, y que habla en su nombre y se dirige no solo a él, sino a subordinar todos los demás campos de realización de la vida y de la creación de la historia a él, debe ser considerado y confrontado como un plan opuesto a nuestros proyectos y diálogos. Porque todo dominio colonizador sobre los demás está situado afuera y frente a nuestro deseo de diálogo desde el *lado de la vida*. Frente al territorio de sentido desde el que pensamos, dialogamos y actuamos, se encuentran todos y cada uno de los proyectos regidos por intereses utilitarios sobre el pensamiento, la ciencia y la educación, siempre que su vocación sea la intención clara o implícita de reducir las personas a mercancías y creaciones libres de pensamientos a la reproducción robótica de órdenes de trabajo.

Sexta

Podemos recordar aquí las palabras de Jean-Paul Sartre. En algún lugar de su libro *La cuestión del método* que habla sobre lo que es esencial en el colapso de la vida humana, dice esto:

> Lo esencial no es lo que estaba hecho del hombre, sino lo que él hace de lo que hicieron de él. Lo que está hecho de él son las estructuras, los conjuntos significativos estudiados por las humanidades. Lo que hace es su propia historia, la superación real de estas estructuras en una praxis totalizadora.

Recordemos que en Paulo Freire la idea de la praxis siempre ha sido querida: un pensamiento dialógico y crítico sobre una realidad que una acción reflexiva –en sí misma pensada como una actividad colectiva y subversivamente consecuente–, intenta transformar *como y a través* de un proceso inacabado, pero siempre más humano y más humanizante. Un proceso que tiene lugar en el flujo de la historia humana. También en Boaventura de Sousa Santos, el momento de superar la dicotomía y la jerarquía forzada entre el conocimiento científico (el de los otros sobre nosotros) y el conocimiento vulgar (el nuestro sobre los demás) debería conducir a una experiencia en la que "la práctica será el hacer y el decir de la filosofía de la práctica".

Más allá de la realización de los planes intelectuales de un sujeto de conocimiento –un filósofo, un científico, un investigador, un educador–, y más allá del uso y los beneficios dirigidos a aquellos que alguna vez fueron un "objeto de conocimiento a través de la investigación", todo el trabajo consecuente de investigación debe objetivar ser un paso más hacia la realización de la felicidad humana.

Debe ser una forma de comprensión más amplia y más profunda de algo desconocido, algo imperfectamente conocido, o algo en lo que se pueda confiar, dialogar e incorporar de manera interactiva en un "entendimiento" más humanamente feliz y fructífero. Más fructífero con el conocimiento integrado "acerca de", y también como posibilidad de realización del conocimiento como un proyecto de transformar algo en algo mejor.

Todo buen saber transforma lo que hay, en lo que puede haber. Todo el conocimiento de cualquier ciencia dedicada a ampliar el diálogo y a crear estructuras sociales y procesos interactivos –económicos, políticos, científicos, tecnológicos o lo que sea– cada vez más humanizado y humanizadores, integra a las personas y grupos humanos en proyectos de cambio en la sociedad hacia lo bueno, bello y verdadero.

La vocación de investigación no es la creación del saber. Es la creación de la felicidad humana, también a través del conocimiento.

Nono escrito
Macondo y Nosotros

"No nos sorprenda que allí, en ese mundo rústico, elemental o anfibio (el del hombre caimán y el hombre hicotea) que ha atraído a los antropólogos, se haya configurado también el complejo literario de Macondo, hoy de reconocimiento universal.

Científicos e intelectuales del norte y del sur convergieron así creadoramente con novelistas y poetas para abrir surcos nuevos de comprensión del cosmos y retar versiones facilistas y parciales del conocimiento que provienen de la rutina académica.

Los macondos, junto con los bosques brujos de los yaquis, las selvas de los mundurucu y los ríos-anaconda de los tupis son símbolos de la problemática tercermundista y de la esperanza euroamericana: reúnen lo que queremos preservar y lo que ansiamos renovar. Retan lo que cada uno cree que piensa de sí mismo y de su entorno. En fin, el macondiano universal combate, con sentimiento y corazón, el monopolio arrogante de la interpretación de la realidad que ha querido hacer la ciencia cartesiana".

Orlando Fals-Borda
Ciencia própria y colonialismo intelectual - los nuevos rumbos, p. 158

Bibliografía
Libros y otros escritos leídos, hojeados o indicados

Bachelard, Gaston. *A formação do espírito científico*

De Sousa Santos, B., *Um discurso sobre a ciência*

Geertz, C.; Clifford, J y otros, *El surgimiento de la antropologia posmoderna.* Compilação e Carlos Reynoso, Editorial Gedisa, Barcelona, 1998 (4ª edição).

Lefrebve, H., *A vida cotidiana no mundo moderno*, Editora Ática, São Paulo, 1982.

Rodrigues Brandão, C., "A comunidade tradicional". En: *Conhecimento tradicional – conceitos e marco legal.* Udry, Consolación e Eidt, Jane Simoni (editoras), EMBRAPA, Brasília, 2015.

Rodrigues Brandão, C. , "Educação pública, educação popular, educação alternativa e educação do campo", *Polifonias*, Revista de Educación de la Universidad Nacioinal de Lujan, nº 7, 2016.

Tedlock, D., *Days from a Dream Almanac*, Univ. of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1990.

Torres Carrillo, A., *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur,* Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2014.

(Traducción del original en portugués:
Ailson Ferreira da Silva, Inez Helena Muniz Garcia,
Tatiana Martins Mendes Silvestrow y Tovar Nelson Pereira Júnior.
Revisión: Alessandra Rique de Alvarenga Ferreira Soares
y Leandro da Silva Capilluppi)

Capítulo III

Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador

Benjamín Berlanga Gallardo
Universidad campesina indígena en red
Centro de estudios para el desarrollo rural

Quiero compartir en este trabajo ideas en torno a la relación entre la narración como un saber, la educación, el trabajo comunitario y prácticas de subjetivación emancipadoras, al hilo de la siguiente pregunta: *¿cómo la narrativa puede animar la producción de prácticas de subjetivación emancipadoras en la educación y en el trabajo comunitario?*

Voy a considerar cuatro modos de producción de saber, como posibilidad de saber emancipador desde la narrativa: a) la re-autoría de sí como un querer vivir como desafío; b) la colocación en el acto educativo desde la propuesta epistémica del presente potencial; c) el despliegue del problema como excedente de sentido en el trabajo comunitario; d) el esfuerzo de dejar de "positivar" en el trabajo comunitario.

Lo escrito aquí se inscribe en una "epistemología del fragmento", como la que propone W. Benjamin: lo que se presenta tiene que ver con unir fragmentos de pensamiento, con encontrar destellos en las junturas de la unión, revelaciones en las continuidades propuestas, iluminaciones en las constelaciones sugeridas. Es el trabajo del *bricoleur*, del coleccionista, del trapero, de un extraño que al margen de los circuitos de producción de conocimiento que se presentan como válidos y respetables, se atreve a conversar con los textos para ir acumulando asombros, descubrimientos, y así intentar con ellos constelaciones de ideas. Es un esfuerzo de pensar por cuenta propia que es modesto, porque reconoce que la profundidad de

pensamiento tiene que ver con la conversación, es decir, con la hospitalidad que nace de la estancia juntos para pensar lo común; y tiene que ver con el reconocimiento de una cierta tristeza de pensamiento, como propone G. Steiner: asumir que lo pensado, lo que se concluye, ya ha sido pensado otras tantas veces, que lo pensado solo es propio porque es un saber de la vida en el que va la propia vida; y que, por lo demás, lo pensado es cosa sabida, abierto a lo inconmensurable, a lo contingente y a cierta extrañeza que se produce, en fin, al pensar en los asuntos humanos

1. Narración y saber emancipador

1.1. La narración como pensamiento gramatical/pensar hablante

"¿Por qué la verdad está lejana y distante,
oculta y enterrada en los fondos más profundos?
¡Nadie comprende a su debido tiempo!
Si a su debido tiempo se comprendiese,
entonces sería vasta y próxima la verdad,
dulce y grata sería".
(Goethe)[1]

Franz Rosenzweig distingue dos modos de pensamiento: "pensar lógico" *y* "pensar hablante", que es como un "nuevo pensamiento". El *pensar lógico* es un pensar conceptual, un pensamiento de la esencia de las cosas, atemporal, solitario, "y mudo" añade María Leconte en una interpretación del texto de Rosenzweig en el que me estoy basando. El "pensar hablante" es gramatical porque recoge la acción del verbo como su fundamento de despliegue. Ambos pensamientos son respuesta al asombro de la vida: pensar es responder a la inquietud frente a lo otro, al otro, frente a lo que está fuera de mi[2].

[1] Citado en Rosenzweig F., *El nuevo pensamiento*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires Argentina, 2005, p.30.

[2] Esta distinción entre el pensar lógico y el pensar hablante que es un pensar gramatical, la desarrolla Rosenzweig en el ensayo *El nuevo pensamiento*. En esa misma edición viene el trabajo de Leconte M., "Amor al prójimo y responsabilidad por el otro. Aproximaciones introductorias a La Estrella de la Redención desde una perspectiva levinasiana", En: Franz Rosenzweig, *El nuevo pensamiento..., ibíd.*, pp. 55-74.

El pensar lógico empieza por una pregunta: "¿qué es 'propiamente' tal cosa?". El pensar hablante empieza por una respuesta: "aquí estoy" al decir la experiencia diciéndose a otro, trascendiéndose, saliendo de sí mismo. En el pensamiento lógico la pregunta por el qué es propiamente la cosa que da inicio al movimiento del pensar en la conciencia del sujeto. En el pensar hablante la respuesta de "aquí estoy" con la que inicia el pensar, es un movimiento de salida de sí mismo del sujeto, y ha sido primero escucha para ser respuesta a una pregunta que viene de afuera, "la pregunta por el *dónde* del hombre": la respuesta de "aquí estoy" no es una repuesta vacía como la que sigue a la pregunta por la esencia, sino una respuesta que expresa la disposición a la escucha de un yo singular humano"[3].

El pensamiento lógico es un pensamiento de la esencia[4]. La pregunta por la esencia de las cosas no se responde como tiempo ni como singular. El pensamiento lógico no es interrumpido ni por el verbo ni por la presencia del sujeto: es pensamiento del ser, no del acaecer. En ese sentido el pensamiento lógico es un pensamiento atemporal, "[…] es atemporal y quiere serlo: lo último, la meta, es para él lo primero". Y es un pensamiento solitario": "[…] el pensamiento es siempre solitario, incluso cuando se lo piensa en conjunto entre varios co-filosofantes… aun en ese caso el otro solo me formula réplicas que propiamente yo mismo debería haberme formulado". Pensar en este pensamiento significa pensar para nadie y hablar para nadie, dice Rosenzweig.

Frente al pensamiento lógico Rosenzweig plantea un nuevo camino del pensar "que haría justicia a la temporalidad efectiva de la realidad"[5], lo que el llama el "pensar hablante":

> "En lugar del método del pensar, tal y como ha sido establecido por toda la filosofía anterior, hace su aparición el método del hablar. El pensamiento es

3 Cfr. Leconte M., "Amor al prójimo y responsabilidad por el otro...", *ibíd.*, p 65.

4 "Toda filosofía preguntó por la esencia. Es la pregunta por medio de la cual la filosofía se separa del pensar no filosófico del sano entendimiento humano. Este último precisamente no pregunta qué es 'propiamente' una cosa. Le alcanza con saber que una silla es una silla. No pregunta si acaso la silla propiamente no es algo por entero diferente. Precisamente esto pregunta la filosofía cuando interroga por la esencia…", Rosenzweig, *El nuevo...*, *ibíd.,* p. 19.

5 Casper B., en: Leconte M., *op. cit.*

> atemporal y quiere serlo; quiere anudar mil vínculos de un golpe, lo último, la meta, es para el lo primero. El hablar está ligado con el tiempo, se nutre del tiempo, no quiere ni puede abandonar su suelo nutricio; no sabe por anticipado hacia dónde se dirige, deja que el otro le de pie para entrar en la conversación"[6].

Este "nuevo pensamiento", el pensar hablante, lo es de la experiencia, "sabe […] que nada se puede conocer independientemente del tiempo, y sabe, además, que para pensar se necesita del otro":

> "Necesitar tiempo significa: no poder anticipar nada, tener que esperarlo todo, depender del otro para lo más propio. Todo esto es para el pensador pensante completamente impensable, mientras que es lo que por excelencia caracteriza el pensado hablante. Pensador hablante, pues naturalmente el nuevo pensamiento, el pensamiento hablante, es también un pensar, del mismo modo que el pensamiento antiguo, el pensar pensante no podría haberse dado sin un hablar interior; la diferencia entre el antiguo y el nuevo pensamiento, entre el pensamiento lógico y el pensamiento gramático, no reside en el hecho de que el uno es silencioso y el otro habla en voz alta, sino en la necesidad del otro o, lo que es lo mismo, en tomar el tiempo en serio. Pensar significa aquí no pensar para nadie y no hablar a nadie (o, si a alguien le suena mejor, en lugar de nadie se podría escribir todos, el célebre 'público en general'); hablar, en cambio, significa hablar a alguien y pensar para alguien; y ese alguien es siempre un alguien enteramente determinado y, a diferencia del público en general, no tiene meramente orejas, sino también boca"[7].

El pensar hablante es un pensamiento del lenguaje vivo, "donde acaecen los fenómenos en sus relaciones": "el lenguaje vivo toma en cuenta el tiempo. El tiempo es aquí considerado no como flujo en el que suceden las cosas sino en su autotemporalizarse"[8]. Es, en ese sentido, un pensamiento gramatical, del verbo conjugado. Se trata, dice María Leconte, de un pensar que se hace con un "[…] lenguaje presente, acaeciente en el hoy, el lenguaje que se está

---

6 *Ibíd.*, p. 33.
7 *Ibíd.*, p. 34.
8 Leconte M., *op. cit.* p. 63.

hablando, que acontece entre el yo y un tu: el diálogo". El pensamiento hablante aparece, así, vinculado al tiempo y necesariamente al otro: el hablar, dice Leconte, es siempre inescindible del tiempo y del otro, al que se narra (relato) con el que se dialoga(diálogo) o con quien se canta (coro)[9].

Se trata de un pensamiento de la narración, que es de la conversación o diálogo. Porque la narración no busca qué es propiamente algo: "su interés, dice Rosenzweig, reside en el verbo, en la palabra que mienta el tiempo":

> "¿Qué significa entonces narrar? Quien narra no quiere decir cómo ha sido 'propiamente' algo, sino cómo ese algo ha efectivamente acontecido […]. El narrador no quiere nunca mostrar que alguna cosa fue propiamente algo por entero diferente […] sino mostrar cómo propiamente ha acontecido esto y aquello que como concepto está en nombre de todos […] también para él se disuelve algo que es meramente esencial, un nombre, un concepto, pero no en otra cosa igualmente esencial, sino en su propia realidad efectiva, más exactamente en su propia realización. Apenas va a construir proposiciones que afirman que algo fue/serán construidas por él a lo sumo al principio; sustantivos, eso es, palabras que refieren sustancias, aparecen por cierto en su narración, pero su interés no reside en ellas, sino en el verbo, en la palabra que mienta el tiempo"[10].

Este pensar de la experiencia que dice a los que piensan y permite hacer cosas juntos, es un pensar que insistentemente ha querido ser borrado del mapa del pensamiento como pensar valido. Con el desarrollo del pensar lógico o pensar filosófico, el pensar hablante fue apartado del "verdadero pensamiento" y fue "acusado" de quedarse atrapado en el torrente de la temporalidad y en la singularidad del que piensa; más tarde, este pensamiento fue hecho a un lado por el pensar científico, objetivo, presentado como el pensar que da lugar al conocimiento verdadero:

> "Pero también la narración ha sido vencida por la ciencia. Por la ciencia más dura y pura, entendida ésta como hallazgo de principios que de forma

[9] *Ibíd.*, p. 64.
[10] Rosenzweig F., *El nuevo...*, *op. cit.* p. 29.

> universal se tiene que aplicar a toda realidad de forma obligatoria. Sólo lo que podemos verificar o experimentar porque pasa por nuestros sentidos (Kant) puede tener carta de garantía y puede ponerse en pública circulación, muchas veces sin fecha de caducidad"[11].

Despreciado por el pensar lógico, conceptual, y hecho a un lado como pensar de la experiencia por el conocimiento científico, este pensar aparece en la actualidad como un pensar desechable porque ya no hay lugar para la experiencia. Para W. Benjamin "la humanidad es cada vez más pobre en experiencias que corren de boca en boca, en sabidurías y consejos, fuentes donde había bebido la narración. El arte de narrar se acerca a su fin, porque, según Benjamin, el lado épico de la verdad, la sabiduría está en trance de desaparecer. Tal sabiduría se transmite en el habla, en el lenguaje y la voz, de boca a oído y permanece fielmente en la memoria…"[12].

En el trabajo comunitario, por ejemplo, hay una "colonización" del pensamiento que opera desde la intervención sobre este pensar hablante. El pensar de las personas con las que se trabaja que es un pensar de su cotidianidad de vida, es desplazado en el discurso y la práctica de la intervención social por una "mixtura" de pensamiento conceptual, pensar científico y manejo de datos o información, y el saber de la vida que esta elaboración de la experiencia genera, es sustituido por un conocimiento "acerca" de la vida, o "sobre" la vida, un conocimiento del sí mismo "como un otro", como exterior a la vida misma de los que lo piensan. Esta colonización opera: a) sacando de la corriente de la vida, de su temporalización, la vida de los "intervenidos" para analizarla, tematizarla, explicarla, des-historizándola; b) separando al existente de su existencia, tematizando al existente (el pobre, el no desarrollado, el excluido…) y objetivando como problema ó situación su existencia (el fenómeno de la pobreza, el no desarrollo, la exclusión; c) inmunizando el pensamiento contra el dolor y la indignación, "cauterizando las heridas" en el dato, en la información y en nombre de la objetividad, neutralidad, la técnica, para poder diagnosticar, proyectar, intervenir en la vida del otro.

---

[11] Turón Mejías M. A., "Aprender a leer desde lo narrativo", Revista electrónica *A parte Rei*, Nº17, http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/, p. 2.

[12] *Ibíd.*, p. 3.

Y en la educación tanto y lo mismo. Hay una "colonización" del pensamiento de la experiencia. Este pensar es desplazado en casi todas las pedagogías por el enseñar y el aprender conocimientos sobre la vida, acerca de la vida y, si acaso, hacer de la experiencia experimento, práctica, caso de análisis, ejemplo. Aprender, entonces, no es aprender a vivir, no es saber la propia vida, sino aprender conocimientos *sobre* la vida, *acerca de* ella como algo exterior a nosotros mismos, y es aprender a hacer cosas, competencias y destrezas (circunscritas a "territorios" del hacer específicos: aquello en lo que se forma al otro, en lo que se le capacita) para vivir en la vida asignada.

La narración y el pensamiento de la experiencia han sido puestos a un lado por el pensamiento conceptual por "su falta de profundidad", su incapacidad para llegar al ser de las cosas, a la esencia y quedarse en el "acaecer"; han sido minimizados por el conocimiento científico o conocimiento objetivo por ser un conocimiento subjetivo; finalmente, en nuestro tiempo se ha operado "una vuelta de tuerca" porque ese saber de la experiencia es permanentemente borrado por la prisa, en un mundo en el que no hay tiempo para hacer la experiencia, para pensarla y decirla, y es sustituida como saber ya ni siquiera por el conocimiento "acerca de ", sino por la información como criterio de conocimiento válido.

No se trata, de cualquier modo, de poner ahora a un lado el pensamiento conceptual o el pensamiento científico para darle exclusividad al pensamiento hablante o al pensar de la experiencia. La intención de Rosenzweig es acotar la condición de "universalidad" del pensamiento basado en el concepto y en el método científico para hacer ver que el saber de la experiencia es la vía de acceso a lo real[13].

[13] "La preeminencia que Rosenzweig atribuye a la experiencia no quiere decir que él está intentando reducir la ciencia a un mero empirismo ni tampoco que quiere abandonar la forma científica de la filosofía. Lo que se él quiere es delimitar la reivindicación de universalidad del pensamiento científico tomando en consideración el hecho de la experiencia. Estos cambios en la relación con la ciencia hacen a la experiencia alcanzar independencia. Además de la experiencia científica, hay una experiencia no científica, que no se reduce a una forma pre-científica de conocimiento" Cfr. Bueno J. L., "El nuevo pensamiento de Franz Rosenzweig: una filosofía del diálogo y la experiencia". En: *Cuadernos Judaicos* Nº28, diciembre 2011.

El pensamiento hablante como narración y relato es reivindicado por la gente común y normal porque es un hablar mediante el que decimos lo que "nos pasa", y en ese decir podemos inventar "historias" que resultan "peligrosas" al disentir de lo que hay. Nunca ha dejado de ser así: el pensamiento hablante, pensamiento de todos los días o pensamiento del sentido común, deviene poderoso y peligroso: si bien en el sentido común, en ese pensamiento de todos los días que siempre es con otro, frente a otros, las personas encontramos todos los días las razones para permanecer en donde estamos, este pensar hablante nombra el dolor, la indignación y el deseo de otra cosa que no lo que hay, y al hacerlo se abre a la ruptura, a la reconsideración de las historias que nos nombran. De allí su "peligrosidad", dirán los que alarmados miran cómo los sin partes toman la palabra y elaboran las historias de sus vidas de modo diferente a la historia asignada: disienten O su potencial liberador, diremos nosotros: la capacidad de la palabra, de la narración de hacer la anomalía, el desacomodo con la vida vivida.

Vista así, la narración que intentamos con los colectivos es un pensar, como el que propone Rosenzweig, un pensar hablante que produce un saber de la experiencia. En la narración que intentamos:

- la narración es tiempo: es relato que cuenta lo que pasa y desde ese contar recupera la memoria del pasado y hace el relato del futuro: en esta narración "la temporalización de la realidad efectiva" es completa: no sólo es despliegue del instante, de lo viviéndose, sino elaboración literaria del "presente del pasado" y del "presente del futuro";
- los relatos permiten un ponerse de los sujetos que se narran, no solo como conciencias sino desde la afectación, desde la vida vivida como cuerpo: las narraciones son la vida vivida, articulada en lenguaje;
- la narración es con otro, con otras y otros y es, por tanto, la posibilidad del "entre nosotros", de lo común;
- la narración toma en serio el tiempo: articula la temporalidad y está abierta al tiempo por venir: es lo por darse y por ello se inscribe en el torrente de la vida, de lo real, como promesa de los que la elaboran;
- es un relato siempre abierto, incompleto, por darse en la relación, en la elaboración de un común.

1.2. Qué hay de verdadero en la narración colectiva: la verdad que se muestra, la verdad que se veri-fica

¿Cuál es el contenido de verdad de una narración colectiva? ¿Su verdad es la de la objetividad, la de representación adecuada de lo real y la de explicación y demostración? Creo que no.

En la narración colectiva como relato de "lo que nos pasa", la verdad, lo verdadero, es lo que se constituye en lo que se narra. La narración no es verdadera porque represente a la realidad adecuadamente y pueda explicar o demostrar lo real, sino que lo verdadero es lo que se da en el decir, lo que se devela / revela en el relato, lo que se hace al decir y lo que se promete. La verdad no es del orden de la objetividad, sino del orden de lo por hacer-se: el pensar mismo y con ello la posibilidad de verdad, acontece para dar cuenta del acaecer, del suceder, en el suceder mismo

La verdad, así, tiene un doble contenido: el de develación / revelación de lo que no había sido considerado (una verdad anamnética) y el de producción de lo verdadero como por darse (verdad por veri-ficar)

Los que narran "toman en serio el tiempo"[14]. El relato colectivo es anudamiento del ex-ponerse de los que participan en la conversación y en ese "entre nosotros" la verdad se verifica, en el sentido de realizarse en el decirse. Así, por ejemplo, el relato elaborado por el colectivo que dice:

> "Somos mazorca de maíz. Un colectivo de mujeres y hombres que siembra semilla que germina un nuevo árbol de la vida, natural y productivo: un árbol sin la contaminación de la codicia, la envidia, el egoísmo, la corrupción y la injusticia. Somos un proceso de articulación regional de pueblos nahuas, popolucas, mestizos, de la Sierra de Santa Marta"[15].

[14] Rosenzweig, F., *El nuevo pensamiento..., op. cit.*

[15] Cfr. *Proceso de articulación de la Sierra de Santa Marta, Veracruz "*Relato de nuestros deseos, quereres, grito y memoria", inédito. Este relato es resultado de un proceso de conversatorios entre organizaciones campesinas de la Sierra de Santa Marta Veracruz, en el que la UCI-RED ha participado como acompañante solidario durante 2015.

Lo que dicen en el decir se hace verdadero: el hacer de esta identidad se ve realizada, en el sentido de verificada como tal, al decirse, al ser tiempo, presencia de los que lo dicen. Dice Rosenzweig: "[…] de allí que sea también necesario que nuestra verdad se vuelva múltiple y que la verdad se transforme en nuestra verdad. De este modo la verdad deja de ser lo que es verdadero y pasa a ser lo que quiere dar-se como verdadero"[16].

En la narración, la verdad es lo que se verifica, pero no en el sentido de constatar si una proposición es verdadera, se da en lo real, si no en el sentido literal de "hacer verdadero algo", "de hacer que sea verdader"[17].

> "Partiendo de aquellas inesenciales verdades de Perogrullo del tipo de 'dos más dos es cuatro', sobre las cuales los hombre fácilmente concuerdan sin que ello les exija otra cosa que usar un poco su cerebro –un poco menos para la tabla del uno, un poco más para la teoría de la relatividad– , y pasando por aquellas otras verdades que ya nos cuestan algo, el camino conduce a aquellas que el hombre no puede verificar si no es con el sacrificio de su propia vida, hasta llegar a aquellas cuya verdad recién puede ser veri-ficada si todos los seres vivos se comprometen con ella y por ella arriesgan su vida".

¿Cuál es entonces la potencia de verdad de una narración colectiva? ¿En dónde está el contenido de verdad? En la posibilidad de verificarse, de hacerse verdad en el estar juntos y en la acción. Por un lado, la potencia de verdad de la narración está, de diferentes maneras y magnitudes, en la presentación de la experiencia de vivir como temporalidad sabida por los que participan en la narración: está en decir el presente del presente como un dar-se cuenta, en nombrar el presente del pasado como memoria, y en empalabrar el presente del futuro como imagen del deseo; todo esto en un decir que no es como decir objetos o elaborar proposiciones, sino un decir

---

16 Rosenzweig F., *El nuevo...*, *op. cit.*, p. 43.

17 Este sentido de verificación lo explica así el traductor de *El nuevo pensamiento* en la edición de Adriana Hidalgo editora: "traducimos bewährt por verificado. La separación con el guión quiere destacar el que el término debe ser entendido como 'hacer verdadero' algo, hacer que sea verdadero, y no en el sentido, hoy día corriente, de constatar la verdad de una proposición", *ibíd.,* p. 47.

la vida como pathos, como afección (deseo, dolor, sufrimiento, indignación, asombro, angustia).

Por otro lado, la potencia de verdad en lo narrado está en la fuerza del relato para provocar la condensación de lo inédito en sentimientos compartidos que galvanizan voluntades (esa sensación, por ejemplo, de estar ante algo nuevo, "algo que no nos había pasado hace mucho tiempo"). Es la fuerza de la narración para poner en marcha a los que narran, es decir, la capacidad del relato de generar impulsos y desplazamientos de los cuerpos para irrumpir en lo que existe y transformarlo, hacer lo que no está.

Y la verdad en la narración tiene también su condición de verdad anamnética: es la verdad de la memoria que se presenta en lo narrado, en el relato de lo que nos pasa[18]. Pero, la memoria "no como almacén de recuerdos" sino "como elaboración desde el presente, como memoria narrada"[19]. En ese sentido, recordar no como recuento, sino como manera de re-orientar el pensamiento y la acción desde el poner el dolor y el sufrimiento habido, poniendo con la palabra y el silencio del testigo la mirada de las víctimas, la que no aparece ni se nombra:

> "¿Qué significa entonces reorientar el pensamiento? ¿Qué significa una teoría del conocimiento que tome en serio el pasado? Significa ver la realidad con la mirada de las víctimas […] La mirada de la víctima proyecta una luz gracias a la cual podemos descubrir un continente escondido debajo de lo que aparece. Este continente oculto olvidado es la historia passionis de la realidad. Adorno ha captado ese descubrimiento cuando dice que 'el sufrimiento es la condición de toda verdad'. La verdad no es sólo la realidad que

[18] Sigo aquí la idea de razón anamnética de Manuel Reyes Mate. En particular retomo la reflexión del ensayo: "La memoria de Auschwitz" en: Revista *Conciencia activa* Nº 8 abril 2005.

[19] "La memoria no es entonces ese almacén de recuerdos donde los acontecimientos del pasado se quedan fijos e inalterados para luego ser rememorados. Ella es, más bien, una construcción que se elabora desde el presente y, fundamentalmente, desde el lenguaje. La memoria es así, una memoria narrada". Cfr. Blair Trujillo E., "Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública". En: *Estudios políticos* Nº21, Medellín, julio - diciembre 2002, p. 23

> viene a presencia, sino la que no está, la que quiso ser y quedó aplastada al borde del camino"[20].

La potencia de verdad en el relato está, pues, en el contenido de rememoración que desnaturaliza el dolor, el sufrimiento y lo nombra como lo que no es justo, como lo que no debió ser: es el recuento de esa realidad oculta que recoge en las palabras de quien habla y testimonia a nombre de los otros, de los que no están, lo que el presente tiene de dolor que se lleva a cuestas. Un dolor y un sufrimiento que, plantea Walter Benjamin, quiere ser redimido. Y en la narración puede plantearse esta redención como presente en el relato de lo que nos pasa, para dar-nos cuenta, y como presente futuro en las historias preferidas con las que el colectivo se dota para irrumpir en lo que se está viviendo. Así, dice Reyes Mate*,* "la memoria no es recuerdo subjetivo de cómo éste o aquel individuo vivió un acontecimiento […] sino la proyección de esa experiencia sobre el presente"

La verdad de la memoria narrada es la verdad del testigo. El colectivo que narra da testimonio del dolor habido: rememora desde su propia experiencia. Y el testigo tiene autoridad para decir la verdad:

> "Levi reconoce una autoridad al testigo a la hora de enunciar la verdad en cualquier orden que sea. ¿De dónde viene esa autoridad? No desde luego de que sepa más, ni de que sea mejor sino sencillamente de que ha experimentado el lado oculto de la realidad, ese lado al que nadie le daba importancia porque pensábamos que era una parte natural, inevitable e ineludible de la realidad del sufrimiento. Un historiador del arte, un arqueólogo, puede contar maravillas sobre las pirámides de Egipto. Valorará su novedad, el genio que la creó, los logros en técnica y arte que supuso su creación, pero sólo quien acarreó las piedras y levantó los sillares y vio como morían de agotamiento los que allí trabajaban, sólo ese tendrá la llave de la verdad de las pirámides"[21].

---

[20] Reyes Mate M., "La memoria...", *op. cit.*, pp. 23-24.

[21] Reyes Mate M., *Primo Levi, el testigo*. En: http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/admin/verNoticia.asp?cod=1078&esBusq=True

2. Habitar el mundo con la fuerza de la palabra: del sujeto de enunciado al sujeto de enunciación como práctica emancipatoria

La narrativa puede ser potente en términos de generar posibilidades emancipatorias, es decir, fuerza y movilización en las personas para cambiar(se) la vida, para elaborar-se subjetividades que se ponen a si mismas como sujetos en el decir lo que pasa y en el relatar historias preferidas. El acto narrativo: a) *permite la auto institución de una subjetividad* en la que el dar-se cuenta mediante la palabra, es un dar-se cuenta junto con otro, b) *es un modo de presentarse de los que no tienen presencia* con sus propias formas de vida, lo que significa una irrupción, un acto político, c) *es despliegue del sujeto como animal literario* que en sus relatos pone en cuestión lo que hay; d) *en su contenido se abre al disenso*: se da no solo como un contar y relatar los problemas y las historias preferidas de manera diferente a las narraciones dominantes desde los que no han sido considerados, sino como un contar, un relatar que en el darse es ya movilización de los cuerpos.

2.1. Autoinstitución de una subjetividad en la que el dar-se cuenta mediante la palabra, es un dar-se cuenta junto con otro

El acto narrativo tiene un contenido ético poderoso: es un dar-se cuenta como sujeto siempre con otro, otra, otras, otros, en un proceso de reconocimiento mutuo que es elaboración de lo común mediante el dar la escucha y la palabra.

Si ponemos atención en las figuras representativas de la subjetividad de la conciencia, estas aparecen como figuras solitarias y heroicas de algún modo: la figura prometeica, la figura del sabio encerrado en su torre para descubrir las leyes del universo, la del pensador ensimismado en la lógica de sus argumentaciones, la figura del camarada del partido revolucionario, no sólo "conciencia para si" sino vanguardia de la clase obrera, la figura del intelectual, si se puede "orgánico" mejor, abocado a iluminar al pueblo, todos ellos ocupados en su entrega a los otros para procurar su emancipación desde la luz potente de una conciencia adquirida.

Por su parte, las figuras de la subjetividad desde el dar-se cuenta de la narración parecieran diluirse en el anonimato colectivo, porque lo que sucede acontece en el colectivo y lo que se recupera, lo que se muestra, lo que se da como figuras de la subjetividad son fragmentos, retazos, reverberaciones, instantes, de miradas, sensaciones y gestos. Se vislumbran gestos de tacto, caricia, acogida, hospitalidad, gestos de escucha, de palabra amable, de pasión sin dominios, de presentación de saberes reveladores que son anónimos aún cuando alguien los pronuncia; se intuyen sensaciones: de "aquí está aconteciendo algo", de estar en un lugar en donde se es bien recibido, de entusiasmo y de cercanías de los cuerpos, de revelaciones, de rupturas; y, se perciben miradas: de complicidad, de asombro, miradas atentas, de sospecha…

2.2. Un mundo de presentarse de los que no tienen presencia, es una irrupción, un acto político

En la narración el sujeto no se queda fuera. El relato de lo propio, individual o colectivo, es siempre un modo de presentación y, por ello, puede devenir en gesto político emancipador: puede ser una presentación no esperada, disruptiva, un relato que rompa el orden de los que en el reparto asignado y establecido como natural, no tienen presentación propia, en el sentido de que "no pueden" articular palabras que valgan más allá de lo asignado, porque no son "presentables" desde su propio relato, sino en narrativas prestadas que definen su no presencia y determinan el camino de posibilidad de su presencia como válida.

Los "sin presencia" para tener presencia necesitan de alguien que ha de hablar por ellos, decir su vida como posibilidad aceptada, ordenarla en el marco de lo asignado proponiendo su salida de la "no presencia" (la marginación, la exclusión, el subdesarrollo, la anormalidad, la pobreza, el paro, el rezago) para tener una presencia que no es propia, sino otra vez una "no presencia" en la presencia asignada en las articulaciones del relato dominante (el incluido, desarrollado, normalizado, sin pobreza, el educado): se trata siempre de un movimiento en falso, una inclusión excluyente; la presentación de los sin presencia que otra vez quedan reducidos en su

presencia propia. Pero cuando la narración es palabra de aquellos a los que no les está permitida su presencia, deviene posibilidad emancipadora porque el relato puede romper los límites del lugar asignado, con relatos poderosos que de muchos modos dicen ¡*ya basta!* y pronuncian promesas de lo que ha de venir (¡*nunca más!*). He aquí la fuerza de la narrativa: es presentación de los sin presencia que rompe el relato dominante. La irrupción de las comunidades indígenas el 1 de enero de 1994, es muestra paradigmática de la fuerza de las palabras que rompen los relatos dominantes en los que se asigna desde siempre un lugar de "sin presencia propia", como única posibilidad de tener presencia, a los y las "presentados a sí mismos" en San Cristóbal de Las Casas y otras poblaciones chiapanecas esa mañana.

2.3. Es despliegue del sujeto como animal literario que en sus relatos pone en cuestión lo que hay[22]

En principio la potencia de la palabra está en que como seres lingüísticos nuestra identidad es narrativa: nos nombramos y nos decimos, nombramos el mundo y nos nombramos en el mundo: somos frente a otro-otra, con otro-otra, para otro-otra, y la narración escuchada hace a nuestra identidad: la identidad está en nuestra narración, en tanto también está dada por los otros, los que nos escuchan.

Pero más allá de ello, la articulación de palabras en relatos, nos define como "animales literarios"[23] que por la fuerza de la palabra desplegada como "literariedad" "nos dejamos desviar de nuestro destino 'natural' asignado". En la narración se presenta el poder de una articulación de la palabra que va más allá del decir lo dicho, abriendo el mundo como novedad, diciendo lo que no está todavía, lo que aun no es y presentando a los que no aparecen. Esa "literariedad" de la palabra, es decir, de relato, de ficción, nos hace "animales políticos" en tanto los relatos elaborados "dibujan […] comunidades aleatorias que contribuyen a la formación de colectivos de enunciación que vuelven a

[22] Retomo la idea de Ranciere: "El hombre es un animal político porque es un animal literario, que se deja desviar de su destino "natural" por el poder de la palabra". En: *El reparto de lo sensible. Estética y política,* Ed. LOM, Chile, 2009, pp. 50-51.

[23] Ranciere J., *ibíd.*

poner en cuestión la distribución de roles, de territorios y de lenguajes, en resumen (contribuyen a la emergencia, anotación mía) de esos sujetos políticos que ponen en tela de juicio el reparto dado de lo sensible"[24].

En la narración se abre la posibilidad de una subjetivación política. Son relatos en los que la subjetivación política puede acontecer no tanto por "la identificación alcanzada en la construcción imaginaria", sino precisamente porque la narración de los dolores, gritos, deseos, asombros e imaginarios de vida aun no dada, constituye un modo de "des-incorporación literaria"[25] respecto a los lugares asignados en el orden vigente.

2.4. La narración en su contenido se abre al disenso

Esta es una posibilidad: intentar que la narración elaborada más que ser "creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real", sea primero y ante todo, "disenso", es decir, ruptura respecto a lo que hay, respecto a las historias dominantes que nombran las posiciones y dicen los lugares asignados. En ese sentido Ranciere señala: "ese es el trabajo de la ficción. La ficción no es la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real. Es el trabajo que produce disenso, que cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación. Este trabajo cambia las coordenadas de lo representable; cambia nuestra percepción de los acontecimientos sensibles, nuestra manera de relacionarnos con los sujetos, la manera en que nuestro mundo es poblado de acontecimientos y de figuras"[26].

Más allá de la irrupción con una presencia propia (eso es la narración: una presentación) en el espacio de lo establecido, de lo dado, los que se narran, en lo que dicen se abren al disenso: su decir no solo es articulación de problemas e historias preferidas de los que no han sido considerados capaces de tal cosa, sino que es ya acción misma que re-configura, aunque sea por el

[24] Ranciere J., *ibíd.*
[25] Ranciere J., *ibíd.*
[26] Ranciere J., *El espectador emancipado*, Ed. Bordes Manantial, Buenos Aires, 2008, pp. 66-67.

momento del acontecimiento lo que dure éste, la distribución de las cosas. Todo esto con la simple presencia de la palabra que al asignar lugares nuevos, los re-asigna en lo real: el sujeto así dado es presencia que al pronunciarse se realiza: el "ya basta, nunca más un mundo sin nosotros" es un decir, que en el acto mismo de decirse ya se está realizando.

Los relatos elaborados en el colectivo pueden constituirse como "disenso". En esta operación, la situación (lo que hay) es "[…] hendida en su interior (y) reconfigurada bajo otro régimen de percepción y significación" (*Ranciere*) mediante la articulación de la palabra en relatos que devienen poderosos porque configuran las cosas y muestran de otro modo la vida: "reconfigurar el paisaje de lo perceptible y de lo pensable es modificar el territorio de lo posible y la distribución de las capacidades y las incapacidades. El disenso pone nuevamente en juego, al mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable, factible y la división de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común".

En la narración encontramos la capacidad de "reinventar la vida", de escindir lo dado para diseñar otros posibles[27]. En ellas se da "simplemente escenas de disenso, susceptibles de sobrevenir en cualquier parte, en cualquier momento". Para Ranciere, el disenso es un proceso de subjetivación política: "en eso consiste un proceso de subjetivación política: en la acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible. La inteligencia colectiva de la emancipación no es la comprensión de un proceso global de emancipación. Es la colectivización de las capacidades invertidas en esas escenas de disenso. Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera, atributo de las cualidades de los hombres sin cualidades […]"[28].

---

[27] Esa capacidad de reinventar la vida es "…transformada en incapacidad de juzgar las situaciones" desde cualquiera de los modos la intervención, tachando su imágenes, sus relatos de ideológicos, insuficientes, empíricos, precarios, enajenados, para dar lugar a la explicación que le dice al otro lo que tiene que hacer: "esta preocupación parternal y el diagnóstico de incapacidad que implicaban fueron retomados generosamente por aquellos que quisieron utilizar la ciencia de la realidad social para permitir que los hombres y las mujeres del pueblo tomaran conciencia de su situación disfrazada por las imágenes mentirosas". Ranciere, J., *ibíd.,* pp.50.

[28] *Ibíd.*, p. 52

3. Narración y re-autoría de si (el querer vivir como desafío)

3.1. De la autoría de si a la re-autoría

La autoría de sí mismo, dice Andrés Armengol, es un proceso mediante el cual el sujeto "habita el mundo de modo (im)propio". Las preguntas por el sí mismo lo son de autoría: nos preguntamos y narramos quiénes somos, qué es lo que hace que seamos lo que somos y, también, quiénes queremos ser. Esta exploración de la mismidad hace a la identidad y es exploración de la subjetividad.

¿Qué hay en las narraciones, en los relatos en los que el sí mismo se considera? Hay una exposición que es descentramiento, vulnerabilidad y agencia. Esto es importante para considerar ese trabajo sobre sí mismo que hay en un proceso de re-autoría. Los relatos y narraciones, las historias contadas de la vida vivida, son exposición ante el otro, los otros, una respuesta a la pregunta (no dicha) que es la mera presencia del otro: *¿quién eres tu?* No existimos ni cobramos conciencia de nuestra existencia sin los otros:

> "Ahora bien, la referencia al habla y a la narratividad como fuentes de surgimiento en el mundo no se articula partiendo de un 'yo' fundador de discurso, sino a partir de una pregunta que, en el planteamiento arendtiano, es crucial: ¿Quién eres tú? El lenguaje como posibilidad de habla y acción, pues, viene siempre de la alteridad y no se trata de ninguna característica 'natural' propia del sujeto, dejando de lado cualquier visión sustancializadora respecto de la subjetividad"[29].

De esta manera, las narraciones de sí mismo para responder al *quién eres t*ú, son narraciones siempre abiertas al encuentro con el otro, por ello son incompletas, de algún modo provisionales y significan un descentramiento, un salir de si, para decir-se como sí mismo, como identidad:

[29] Armengol A., *La autoría desde la exposición del singular*, https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1151, p. 2.

> "[…] la autoría que da lugar a una vida, una vida singular y susceptible de ser amada, no es un proceso ni unívoco ni propio sino un descentramiento continuo que arranca al sujeto de cualquier marco solipsista y reificador"[30].

El descentramiento es salida de si para reconocerse mundo, es abandono "de cualquier marco solipsista y reificador" para ponerse como mundo, en el mundo, con otros, entre otros y otras. La narración de sí mismo es posicionamiento que dice quién se es; es narración, relato de acciones ya hechas, recuento de las que se están haciendo y que configuran el que soy, y enumeración de las acciones que se quiere hacer como modo de mantener el sí mismo, la identidad, o de replantearla.

La ex-posición de sí mismo –que es descentramiento, vulnerabilidad y acción– es la condición fundamental de la narración de autoría. Esta condición aparece como condición que otorga potencia a la narración colectiva, a los relatos de los que deciden conversar acerca de "cómo nos va en la vida". El relato identitario del colectivo resulta de la ex-posición de quienes participan, es decir, del descentramiento de sí mismo para reconocerse frente a los demás y para otorgar en la escucha el reconocimiento al otro –un reconocimiento que se da aún antes de su palabra, porque me he presentado yo primero respondiendo a la pregunta que es su presencia–. Arriesgarse y exponerse no es argumentar la vida o hablar acerca de la vida, sino presentar-me como mi vida ante los demás: responder a su pregunta. Así, la narración de sí mismo en el colectivo, ese relatar lo que me pasa y ese decir cómo me va en la vida, es una exposición, una abertura que hace a la vulnerabilidad frente a los demás, pero es la condición de fortaleza de un relato colectivo, en tanto que en la narración de "lo que me-nos pasa", el nosotros identitario al que se da lugar no se produce como una negociación de argumentos, una mera articulación de razones, un pacto o un contrato, sino que se "da" en la palabra y la escucha de los que conversan, en la presentación de las vidas como afección, dolor y deseo, y en el encuentro de lo común que hay en el con-padecerse, en el "padecer junto con" que resulta en el reconocimiento de las afecciones comunes, compartidas. El

[30] *Ibíd.*, p. 3.

"nosotros" que resulta de la narración en colectivo es pasión de vida, no razones de la vida: es lo común del encuentro con el otro.

La autoría de sí es un proceso "marcado", condicionado: el sujeto en su constitución es "sujeto situado" no sólo en un tiempo y un espacio, es decir, en una configuración cultural histórica y específica, sino que, por ello, en una trama de relaciones de poder, de dominio y resistencia, que marcan la subjetividad y juegan en la determinación de las narraciones identitarias que lo definen. Y aún más, los relatos de autor están marcados por las "huellas de vida" que dejan los hechos pasados y que permanecen "guardados", como huellas que se van configurando en el sí mismo, de alguna manera marcas desconocidas para el sí mismo influyentes en la narración: son las "heridas del alma" que están como si ignoradas en un pozo casi insondable, pero que vuelven a nosotros una y otra vez e inciden en el relato de nuestra identidad. De este modo, como sujetos estamos inmersos en procesos de des-subjetivación y re-subjetivación en el marco de relaciones sociales de poder y dominio, y estamos condicionados por huellas de la vida que se acumulan más allá de la conciencia en los recovecos de nuestro cuerpo y del alma.

Sin embargo, algo en nosotros se mueve, siempre se puede mover, y es la ruptura, el grito de ¡ya basta! que abre procesos de autoría en los que el deseo y la potencia de vida supeditan a lo que hay, al menos por un momento, para configurar de otro modo el relato de la propia vida. La figura del ibérico Don Juan en el trance de convertirse en "Juana la Loca"[31], en la canción de Sabina, es representativa en ese sentido:

> "Después de toda una vida de oficina y disimulo
> Después de toda una vida sin poder mover el culo
> Después de toda una vida viendo a la gente decente
> Burlarse de los que buscan amor a contracorriente
> Después de toda una vida sin un triste devaneo
> Coleccionando miradas en el desván del deseo
> De pronto un día

[31] "Juana la Loca", https://www.youtube.com/results?search_query=juana+la+loca+sabina

Pasaste de pensar
que pensarían
Tu mujer, tus hijos, tu portera
Y te fuiste a la calle
De tacones y bolso y Felipe el Hermoso por el talle

Desde que te pintas la boca
En vez de Don Juan te llamamos Juana la Loca".

La autoría de sí mismo, entonces, es producción condicionada, reproducción cotidiana de relatos y, al mismo tiempo, posibilidad siempre abierta de rupturas con los relatos habidos para la producción de nuevos, otros, relatos que configuran identidad.

En este marco, es posible hacer una distinción entre el proceso de autoría y lo que llamamos aquí proceso de re-autoría, planteando éste como un trabajo consciente sobre si, un proceso de re-empalabramiento de la identidad que es asumido por el "autor", es decir, que se da como una decisión de reconsiderar las historias contadas y pensar el impacto de las nuevas historias preferidas en el presente como identidad y en el futuro como promesa. La re-autoría aparece como una re-elaboración decidida del tiempo subjetivo: es un proceso de narración para decir el tiempo en una nueva articulación pasado-presente-futuro, desde el único tiempo real, el presente como instante en el que vamos siendo, y es un proceso en el que el re-empalabramiento de los eventos del pasado buscando un nuevo ordenamiento, redefine el presente como identidad y re-lanza el futuro de dos modos: como espera de lo "aun no sido" y como anuncio de "lo que todavía no ha llegado a ser", que es promesa, acción y decisión de hacer algo.

Así, en un proceso de re-autoría lo que intentamos es "como si" salirnos del flujo de la vida en el que vamos sucediendo y siendo autores, casi sin darnos cuenta, en el relato de los que nos pasa, para dar (nos) cuenta de nosotros mismos. En ese sentido, la re-autoría es acontecimiento: es un momento "acontecimental" en el que, de algún modo, los relatos y narraciones que sostienen nuestra identidad se ponen en cuestionamiento. El

acontecimiento adviene: un hecho, una impresión, un momento fugaz, nos obligan a la pregunta por nosotros mismos, por lo que decimos que somos, por lo que hemos venido haciendo y las razones por las que hacemos lo que hacemos[32]. Pero el acontecimiento también se produce: es decisión, intento de cuidado de si como postura ética, imperativo que propone como exigencia saber quién se está siendo, que se está haciendo, siempre con el otro, con los demás. La re-autoría surge tanto de una inquietud de si, como de la decisión de "hacer algo con uno mismo": en la re-autoría la inquietud y la decisión se asientan en la reflexividad del sujeto.

El proceso de re-autoría se configura como un "querer habitar la vida de otro modo", de "modo propio", para decirlo con las palabras de Armengol en el texto que vengo citando. Y ese querer es decisión que da lugar a un trabajo, el trabajo en sí mismo. La re-autoría puede presentarse como cuidado de si y como proceso creativo de transformación personal, como decisión: esfuerzo por constituirme sujeto de mis propias decisiones.

3.2. Una propuesta de re-autoría: el querer vivir como desafío[33]

"La realidad se ha hecho una con el capitalismo", es un hecho:

> "La realidad se he hecho una con el capitalismo. Viviendo reproducimos incansablemente el cielo azul que imperturbablemente nos contempla. Viviendo reproducimos las prisiones de lo posible. Viviendo nos ahogamos en la felicidad […] la vida es una movilización total cuyo resultado es esa realidad obvia. Piedra a piedra. Así se levanta la torre de dolor que habitamos. La

[32] "Sucede que a veces la vida mata y el amor / te hecha silicona en los cerrojos de tu casa / y te abre un expediente de regulación, / y te expulsa del Edén hacia tierras extrañas. / Sucede que a veces / sales de un bar y la luz / quema la piel de este vampiro que te ama / te llena la frente de fino polvo marrón-sur / bostezas y te queman agujetas en las alas. / Pero sucede también, / que sin saber cómo ni cuándo, / algo te eriza la piel, / y te rescata del naufragio". Canción, *Sucede que a veces*, Ismael Serrano en: https://www.youtube.com/watch?v=bzTSD_SVtHA

[33] En este apartado hago resonancias de las ideas de Santiago López Petit acerca del "querer vivir como desafío". Son sus ideas, que yo recreo y ordeno para decir lo que quiero decir, pero son sus ideas.

> vida –quiero decir, la vida misma no una forma de vida– se ha convertido en un auténtico modo de vida y de sujeción".

"No hay afuera", hay esto: la movilización global de todos los órdenes de la vida para reproducir al capital. En esta movilización los márgenes de autoría del sí mismo están determinados: hemos de asumirnos y hacernos sujeto negado, sujeto minimizado, sujeto bonsái, sujeto narciso, sujetos que haciendo lo que hacen, reproducen lo que hay, lo obvio, lo mismo. Y muchas veces, intentando procesos de elaboración como sujetos, es decir, procesos de re-autoría para librarnos de la negación, la minimización y hechura bonsái, nos quedamos prisioneros de la vida, de esta vida, reproduciendo en lo que hacemos las "figuras de la mentira" que dice Santiago López Petit y que he señalado más arriba.

Entonces, es necesario pensar de otro modo: partir de otro lado: del malestar, de la enfermedad del querer vivir en la que estamos metidos: dolor y odio. Es necesario exacerbar la vida: pensar contra el pensar, amar contra el amar, resistir. Porque pensar de otro modo es asumir el malestar, el cansancio del querer vivir, la fatiga:

> "Un cansancio que no nace simplemente de la culpabilidad ante la imposibilidad de tener éxito, ni de un exceso patológico de responsabilidad. Más allá de la esfera del consumo, del consumir como un consumirse, el cansancio es por falta de querer vivir, porque la máquina capitalista funciona con nuestra sangre. Por otro lado, existe el cansancio por querer vivir. Este cansancio asociado a un exceso de vida nos pone frente a la movilización global puesto que nos impide adaptarnos a ella y convertirnos así en una pieza de su mecanismo. El cansancio por querer vivir nos expulsa de la vida y, a la vez, nos hunde más en ella. Este cansancio de 'vivir en la imposibilidad de vivir' es el que he llamado fatiga"[34].

[34] López Petit S., *Hijos de la noche*, Bellaterra ediciones, España, 2015, p. 29.

Cómo entonces colocarnos de otro modo. Hay un camino posible: asumir el querer vivir como desafío: exacerbar la vida mediante el pensar contra el pensar, amar contra el amar y resistir:

> "Asumir la fatiga como anomalía y, a la vez, como una prueba consiste en someter el querer vivir a un funcionamiento forzado que erosiona y enferma. El pensamiento en tanto que facultad libre y autónoma se derrumba, el lenguaje se desarticula y se hace grito, el cuerpo desposeído pierde el centro de dolor que lo ataba al mundo y alrededor del cual giraba. Con la fuerza del dolor ya no valen excusas. Pensar es ahora pensar contra el pensar. Y vivir es vivir contra la vida…"[35].

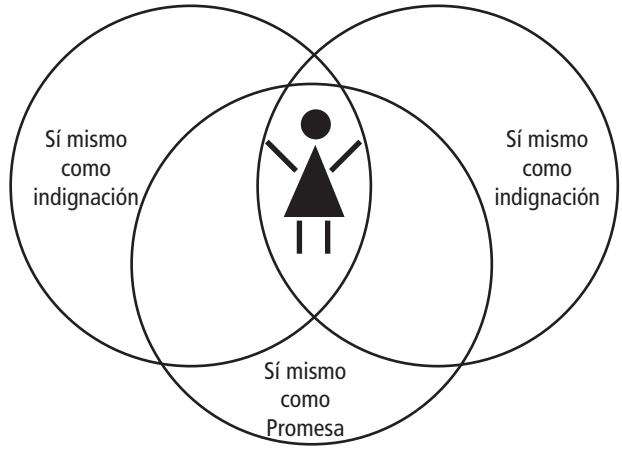
Así, se abre una posibilidad: devenir sujeto desde el reconocimiento del odio a esta vida y desde la asunción del dolor por la vida que se está viviendo. Sin duda éste aparece, cuando menos, como un modo extraño de proceder, pues, ¿no se trata acaso de aliviar el dolor y de aprender a no odiar para poder "vivir bien"? Quizá no, y quizá hay que cuestionar lo que nos han enseñado. Reconocer, por ejemplo, que anestesiar el dolor no es eliminar lo que lo causa y que superar el odio no resuelve la situación de injusticia y de muerte que lo provoca. La medicina nos propone anestesiar el dolor, la terapéutica "sanar" el odio, la religión trascenderlo, dejarlo como carga innecesaria, y el mercado nos propone consumir como modo de olvido. ¿Y si, a contracorriente, pensamos que el dolor y el odio pueden ser la fuente de la fuerza de un querer vivir que afirma la vida, desde el deseo y la creación contra esta vida? Se trata de un proceso de re-autoría que no evade, ni pospone, el grito de malestar: la indignación que viene del sufrimiento y el dolor por la vida que se vive, que se está obligado a vivir.

Por ello el punto de partida es el sí mismo indignado: la indignación que abre la lucha de la vida contra vida, que pone al pensar contra el pensar, al amar contra el amar y que en ese desafío hace un querer vivir que es despliegue de potencia, fuerza creativa del dolor y el deseo, que deviene en indagación y en promesa: un sujeto que en el vivir contra el vivir hace de

[35] *Ibíd.*, p. 104.

su mirada, mirada de sospecha (¿esta ley es justa? ¿esto que está pasando está bien?), mirada de asombro (acontecimiento), mirada de horizonte que no se fija en un punto sino que ensancha el mundo porque lo abre hacia lo incierto como movilización; mirada, en fin, que en la indagación del horizonte y en la rememoración, no depone ni renuncia a la inclinación hacia el próximo[36], sino que, antes bien, alimenta el encuentro con las revelaciones de la memoria, del darse cuenta, dándose junto con otros la condición de sí mismo como promesa, parte de "los que deciden hacer algo

El querer vivir como desafío



[36] Es la idea de Adriana Cavarero sobre el sujeto inclinado: la madona como representación icónica del sujeto atento, de la caricia y la responsabilidad con el próximo, con el que está al lado. Ver al respecto: Mèlich J. C., *La condición vulnerable (una lectura de Emannuel Levinas, Judith Butler, Adriana Cavarero)* en Ars Brevis, 2014, pp. 313-331. En: http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/viewFile/295373/384032. Más adelante digo algo de esta idea de la inclinación.

3.3 Indignación (dolor, coraje)[37]

"Este es tu dolor. Está en tu mano ardiente justo aquí […]
este es el momento más grande de tu vida y tú estás perdiéndotelo
de alguna manera […]
Solo después de que hayas perdido todo
serás libre de hacer cualquier cosa".
Chuck Pailanuik[38]

El sí mismo indignado es el sí mismo expuesto en su dolor, en el odio de la vida vivida que es un querer vivir como desafío y no como repetición de lo obvio. Hablamos de una indignación que pregunta a contracorriente si el odio puede ser una fuerza creadora y de qué modo, y que pregunta, también, si "es posible un aprendizaje vital de la experiencia dolorosa"[39], al margen de su medicalización y de las terapéuticas que pretenden "limar el dolor como protuberancia del alma", que buscan "sacarlo del corazón y las entrañas", objetivándolo para resolverlo:

> "al igual que el dolor inserto en el cuerpo, la objetivación creciente del sufrimiento psíquico en clave de racionalidad técnica, medicalizadora y psicologizadora, nos lleva a pensar ineludiblemente en un sufrimiento sin raíces, sin tradiciones […] un sufrimiento que no nos pertenece y que no nos enseña nada, que ya no es parte de nuestra subjetividad y que de ninguna manera es singular, parte de nuestra singularidad"[40].

Esta es la idea que nos propone Santiago López Petit: hay que odiar lo suficiente esta vida, lo necesario para que el querer vivir se desprenda de esta vida como malestar y sea desafío:

---

37 Sigo en este apartado las ideas de Santiago López Petit en *Los hijos de la noche*, lo hago partir de mis propias resonancias, de esta manera las ideas de Santiago son el pre-texto para lo que quiero decir. López Petit S., *Los hijos de la noche,* Bellaterra ediciones, España, 2015.

38 Tomado de: Paula Arizmendi Mar, "Tras la sabiduría perdida del dolor". Revista *Estudios, 113*, vol. XIII, verano, 2015, Itam, México.

39 *Ibíd.,* p. 154.

40 Arizmendi Mar P., *op. cit.*, p. 162.

> "Odiamos la vida por lo que es. Por lo que nos hace. Porque no tenemos más remedio. La resignación de los pies cansados gime a su paso. Levantaremos un muro de indiferencia para que definitivamente se olvide de nosotros. La vida pesa sobre los cuerpos. Llevamos a nuestros labios el vaso del arrepentimiento. Al final seguro que se calmará. De pie, firmes, aguantamos un sol de ceniza mientras la vida nos pasa revista yo soy desgarrado por una palabra pronunciada. Tu eres humillado por un golpe de silencio"[41].

No se trata de un odio a la vida, dice López Petit, porque si lo que hacemos es odiar *a la vida*, lo que hacemos es objetivar la vida para ponerla por encima de nosotros y hacerla culpable de lo que nos pasa y encerrarnos en el miedo. Este es un modo insuficiente del odio porque nos encierra en el círculo odio-miedo. Se trata de odiar la vida que estamos viviendo, de impulsar "un odio libre" en dos sentidos: a) libre en relación al odio mismo: es mi odio porque lo escojo y lo decido: "el mayor sometimiento consiste justamente en no poder escoger el odio propio. En estar a merced de un odio ajeno"; y, b) libre en relación con la vida que será el objeto del odio: ni la culpabilizo, ni le tengo resentimiento: "mi odio no está encadenado ni sometido a la vida". El odio libre nos permite fijar "lo que no estoy dispuestos a ceder". Es odio que nos permite vencer el miedo y por tanto restituir al querer vivir como potencia de sí mismo: el odio libre a la vida libera el querer vivir de la vida, a la que estaba sujeto por el miedo. Más exactamente, libera el querer vivir junto con su odio"[42].

Es este odio libre, la fuente de un querer vivir que desafía la vida vivida[43].

---

41 López Petit S., *Amar, pensar y resistir*, Editorial Bellaterra, España, 2005, p. 30.

42 López Petit S., *ibídem.*

43 Hay un poema muy hermoso de Efraín Huerta, "Declaración de odio", que nos puede dar una idea de este "odio libre" que no es negación de la vida sino producción de la vida de otro modo, un odio que encuentra en lo odiado, la vida misma. Pongo aquí, apenas unas partes del poema: "Te declaramos nuestro odio, magnifica ciudad (…)/ Te declaramos nuestro odio perfeccionado a fuerza de sentirte cada día más inmensa/ cada hora más blanda, cada línea más brusca/ Y si te odiamos, linda primorosa ciudad sin esqueleto/ no lo hacemos por chiste refinado, nunca por neurastenia/ sino por tu candor de virgen desvestida/ por tu mes de diciembre y tus pupilas secas (…)/ ¡ A lo nuestro, ciudad! Lo que nos pertenece/ lo que vierte alegría y hace florecer júbilos/ risas, risas de gozo de unas bocas hambrientas/ hambrientas de trabajo/ de trabajo y orgullo de ser al fin varones/ en un mundo distinto. /

Pero también junto al "odio libre" hemos de considerar el dolor en su doble condición de fuerza y de sabiduría, porque ahonda, profundiza y alimenta este querer vivir como desafío. El dolor como fuerza. O la fuerza del dolor. En la movilización global por el capital en la que ha devenido mi vida, nuestras vidas, dice Santiago, se produce la "enfermedad del querer vivir": un cansancio y fatiga, un no poder vivir viviendo, que es dolor y sufrimiento: "la enfermedad del querer vivir nos pone ineludiblemente ante el sufrimiento". Entonces, la pregunta no es "para qué sirve el dolor", la pregunta que importa es cómo hacer del dolor una fuerza, la fuerza del dolor. Y para que el dolor sea una fuerza, dice López Petit, debemos asumir la fatiga del vivir como anomalía:

> "El enfermo de querer vivir rechaza toda norma o, lo que es igual, solo admite aquella norma que es justamente la que rechaza la movilización global en tanto que normativización generalizada de la vida. La anomalía se autoconstituye, pues, dándose nuevas normas de vida. Lo que sucede es que este nuevo modo de vivir, al erigirse contra la realidad roza la imposibilidad de vivir. De aquí que en la enfermedad del querer vivir exista en todo momento este dolor de la ambivalencia […]"[44].

Al hacerlo, al asumir la fatiga de la vida como anomalía establecemos una posición: nos definimos por la vida contra esta vida.

> "Con la fuerza del dolor ya no valen excusas. Pensar es ahora 'pensar contra el pensar' Y vivir es vivir contra la vida. La fuerza del dolor me da una forma, una contextura, si bien débil y asolada, que quizá me permita algún día afirmar: 'he vivido"[45].

Así hemos visto limpias decisiones que saltan/ paralizando el ruido mediocre de las calles/ puliendo caracteres, dando voces de alerta,/ de esperanza y progreso./ Son rosas o geranios, claveles o palomas,/ saludos de victoria y puños retadores./ Son las voces, los brazos y los pies decisivos/ y los rostros perfectos y los ojos de fuego,/ y la táctica en vilo de quienes hoy te odian/ para amarte mañana cuando el alba sea alba/ y no chorro de insultos, y no río de fatigas,/ y no una puerta falsa para huir de rodillas". "Declaración de odio", En: *Poesía completa*, FCE, 3era edición, México, pp. 129-130.

44 López Petit S., *Hijos de la noche*, *op. cit.,* p. 104.

45 *Ibíd.*, p. 109.

La fuerza del dolor, sostiene Santiago, *nos obliga a pensar más y a vivir más*[46]*:*

> "La fuerza del dolor lucha ¿contra que lucha? Artaud decía que contra esta 'cosa horrible…que no tiene nombre y que, en su superficie y solamente en su superficie, puede llamarse sociedad, gobierno, policía, administración, y contra la cual ni ha existido en la historia el recurso de las revoluciones. Pues las revoluciones han desaparecido, pero la sociedad, el gobierno, la policía, la administración, las escuelas… han permanecido siempre incólumes'… la cosa o lo que yo llamaría la realidad, esta realidad que con la movilización global (re)producimos. No se sale de la noche al día"[47].

Pero, además, el dolor abona en el querer vivir como desafío, porque el dolor contiene una capacidad creativa que da lugar a un saber de vida. Antonio Negri en su libro "Job, la fuerza del esclavo" destaca lo que llama "la ontología creativa del dolor": el dolor abre la puerta a la constitución de una comunidad ética basada en el padecer juntos, mediante el reconocimiento de la presencia del sufrimiento en el colectivo y mediante la verificación del dolor del otro y de mi mismo que hay en el testimonio. Hay en el "padecer juntos" la producción de un saber de la vida que se da en las narrativas de un colectivo: se trata, plantea Negri, de algo más que mero compartir o comunicar un dolor, porque nombrar el dolor como lo vivido entre nosotros, es abrir la puerta de lo común, de la comunidad:

> "El dolor es una llave que abre la puerta de la comunidad. Todos los grandes sujetos colectivos se forman a partir del dolor, al menos aquellos que luchan contra la expropiación del tiempo de la vida que decreta el poder, aquellos que redescubrieron el tiempo como potencia, como repudio del trabajo explotado y de las estructuras de orden que se instauran partiendo de la explotación"[48].

---

46 "Y si protesta el corazón/ en la farmacia puede preguntar:/ ¿tiene pastillas para no soñar?". Canción, *Pastillas para no soñar*, Joaquín Sabina en: https://www.youtube.com/watch?v=aqANo5qDPhQ

47 López Petit S., *Hijos de la noche*, *op. cit.* p. 107.

48 Negri A., *Job, la fuerza del esclavo,* Paidós, Buenos Aires - México, 2002.

Esta es la posibilidad que propongo explorar: colocarnos en la indignación, poner del cuerpo el dolor, el odio, el deseo, la alegría, que es al mismo tiempo ponerse como fuerza que libera de esta vida el querer vivir para hacerlo desafío.

Indignarse es aplicar la fuerza de la vida contra la vida vivida, es movilizar el deseo de otra cosa. Antes que producir un conocimiento de razones, de las explicaciones para cambiar el mundo, se trata de buscar una re-autoría de sí mismo desde la fuerza de un querer vivir como desafío, que nace del odio libre y de la ex-posición del dolor como deseo de vivir. Porque sólo desde esta posición del alma y del cuerpo, el rechazo y cuestionamiento de lo que hay resultará, más que un conocimiento crítico, una apertura de sí mismo a la indagación del mundo como sospecha y como asombro. Y esto, más que compromiso, es implicación, es decir, es poner el cuerpo[49].

3.4. Indagación

El sujeto que indaga es, así, un sujeto movido por el querer vivir como desafío: un sujeto que rompe con el encierro de la vida que ha de ser vivida y hace preguntas por la vida digna de ser vivida. El sujeto que indaga, mira: su mirada es un modo de asomarse a sí mismo desde el mundo, y un modo de asomarse al mundo desde sí[50].

La metáfora de la mirada resulta ocurrencia valiosa para significar lo que queremos decir. La re-autoría es posición, es establecimiento de una mirada, un punto de vista: es preferencia. Miramos como "mirada situada": soy el que se asoma al mundo; soy también el que desde el mundo viene a asomarse a mí, a lo que hago en el mundo. La mirada está cargada de mundo. Cuando miro, no ve el ojo, miro yo[51]. La mirada es de alguien,

[49] Implicarse, poner el cuerpo, en la idea de Marina Garcés que ya hemos revisado.

[50] La idea de las miradas la estoy tomando de un ensayo elaborado para la Maestría en Pedagogía del Sujeto. Ver: Berlanga Gallardo, B., "A propósito de la mirada y del cuidado de si en la elaboración de una pedagogía del sujeto", julio 2011, www.ucired.org.mx sección documentos.

[51] Mirar es lo que está más allá del ver, lo que es de mi. Octavio Paz dice en el poema: *No te nombro con los ojos*: "No te miro con los ojos/ cuando los cierro, te miro / y en mi pecho te aprisiono / con sonrojos de suspiro". La mirada es siempre de alguien, dice algo a quien

porque para ser mirada es encarnada: alguien mira. Si conocer es asomarse al mundo (la vida misma), conocer es conocimiento del que mira desde una situación, siempre como sujeto situado.

No se trata de una crítica nada más porque si al conocimiento que pretende la distancia, la objetividad, la abstracción de la circunstancia particular, el conocimiento que se quiere se produzca "desde ninguna parte" para ser objetivo y universal. De lo que se trata es de un cuestionamiento a la colonización que ese conocimiento hace de nuestra vida cotidiana, hasta desdibujar los saberes de la vida como saberes ingenuos, ordinarios y convertirnos en los repetidores de un saber que se sabe "cierto", un saber producido por otros, los que sí saben hacerlo.

En la re-autoría nos reconocemos mirada situada porque nos reconocemos seres "situados", asumiendo que "donde la existencia humana se encuentra originariamente es en la situación […] a lo que responde es a la situación […], a lo que está enfrentada es siempre la situación […] todo lo que se puede dar se da en una situación" (Heinrich Rombach, citado por Duch). Y la situación no es, dice Duch, simplemente lo que está alrededor de mí, lo que me rodea, es mucho más, es lo que me afecta, lo que es conmigo, lo que me interrogo, lo que hace a mis amores y mis odios, a mi indiferencia, admiración, asombro: "[…] la situación no (es que) sea algo periférico, accidental, sino 'el interior más íntimo de la existencia', porque es la base imprescindible de constitución del ser humano, incluso de la misma autoconciencia".

La mirada se despliega como posibilidad de asomarnos al mundo y a nosotros mismos para intentar un saber de vida: se trata de la mirada atenta, la que rememora, de la mirada de sujeto erguido, la que sospecha, de la mirada que ad-mira y que se asombra

---

mira. Y en Piedra de Sol, dice Paz: "miradas enterradas en un pozo,/ miradas que nos ven desde el principio,/ mirada niña de la madre vieja / que ve en el hijo / grande un padre joven, / mirada madre de la niña sola / que ve en el padre grande un hijo niño, / miradas que nos miran desde el fondo / de la vida y son trampas de la muerte / –¿o es al revés: caer en / esos ojos / es volver a la vida verdadera?".

Mirada de sujeto erguido

Es la mirada que propone Zemelman como ejercicio de la capacidad humana de mirar al horizonte, de mirar más allá[52]. Es, dice Zemelman mirada de asombro y reclamo de una conciencia abierta al mundo. Mirada de apertura, que abarca y que elabora horizonte; una mirada que "se resiste a dar por zanjado el asunto del mundo" (Higinio Marín) y que al elaborar horizonte deviene por ello en "una dirección de la voluntad". Es, de otro modo dicho, mirada que se hace desde "el no desistir y rendirse a que las cosas sean como son, sino atreverse pese a todo a seguir deseando…". Mirada de una esperanza desesperanzada o de una desesperanza esperanzada, "que es lo que queda cuando la utopía se modera según la modestia de saber que el triunfo completo no tendrá lugar, no al menos por nuestra mano, pero que la ruina no es siempre inevitable ni tal vez sea el único final" (Higinio Marín). Es la mirada que despliega un conocimiento de futuros deseados

Mirada atenta

Es la mirada que propone E. Bloch en el parágrafo de "el forjador" en el tomo III de "El principio esperanza"[53]. La postura de la "mirada atenta, precavida, que muestra al querer lo que tiene que hacerse". Es la mirada que tiene como punto de partida el deseo de mundo y el querer radical; deseo y querer a los que les hace falta la mirada atenta, precavida, la mirada prudente.

Mirada que sospecha

Mirada que no da las cosas por sentado. Mirada de la duda, de la pregunta por las condiciones de producción de lo que hay. Mirada que más que explicar, quiere entender cómo se produce lo que hay, lo que se afirma que es lo verdadero. Es mirada crítica que desbarata las justificaciones, que duda de lo obvio, que lo ve como indicio de algo más, que hace un conocimiento que se pregunta por que todo esto, que hace la crítica de lo que hay.

[52] Zemelman H., *Necesidad de conciencia*, Anthropos, 2002.
[53] Bloch E., *El principio esperanza*, Ed. Martinez Roca, 1975, Tomo III, pp.

Mirada que rememora

Es la metáfora de la mirada del angel de la historia que propone W. Benjamín a partir de un cuadro de Paul Klee[54]. El ángel del cuadro de Klee mira hacia atrás con espanto al mismo tiempo que se ve proyectado inevitablemente hacia adelante. ¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás y así? El ángel mira hacia atrás por tres razones (Stefan Gandler)[55]: primero, el ángel no puede ver adelante sin mirar atrás para entender su situación; luego, mira atrás porque se da cuenta que el futuro no existe, que no vamos a un futuro mejor, no ve avance y se pregunta lo que hay que nos tiene así; y, por último, mira así porque políticamente es necesario: no es posible enfrentar lo que hay, si lo que hay se entiende como algo excepcional, y no como lo que es: lo que se ha producido desde antes y que hay que cambiar irrumpiendo en esa línea del tiempo: generando la ruptura, lo otro, lo que no hay. Es la mirada que elabora un conocimiento que es al mismo tiempo memoria y crítica de lo que hay.

Inclinación[56]

La inclinación es mirada al próximo, siempre a otro, y por ello es relación que vincula. La mirada inclinada no es mirada que abarca, donde el próximo resulta una parte más del dominio establecido. La inclinación es respuesta, deferencia elegida y por tanto preferencia. El otro me exige responder y puedo no hacerlo, no salir de mí puedo incluirlo como objeto en mi paisaje. Decido responder, me inclino, depongo mi posición vertical, lejana. La inclinación supone flexibilidad, capacidad para plegarse al otro, para desplegarse para el otro, con el otro. La inclinación es decisión, disposición, una disposición resuelta y por ello política. En la inclinación no hay solo suscripción sino subversión de la mirada, revuelta de la extraña

---

54 Benjamin W., *Tesis sobre el concepto Historia*, Tesis Nº9. Tomado de https://docs.google.com/document/d/1vsmIGK-aXUNrn2M4dP7iF1qRmCvTfZy3uhJhGGt4qhY/edit

55 Gandler S., "Para un concepto no lineal de la historia. Reflexiones a partir de Walter Benjamin". *Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro*, Vol. 11, Nº1, 2011, pp. 56, 64-102. http://www.revispsi.uerj.br/v11n1/artigos/pdf/v11n1a04.pdf

56 A partir de la idea de Adriana Cavarero que expone Mèlich en: *La condición vulnerable..., op. cit.*

lejanía del sujeto que está meramente erguido abarcando el horizonte: en la inclinación hay lo que irrumpe, el tiempo que es el otro, un aferrarse a saber que la existencia es existencia porque es con otro, con otros.

Dos figuras de la mirada inclinada: la madona y los amantes en el beso. La inclinación de la madona es preferencia que anuncia dedicación, es decisión de ir hacia el otro: la madona inclinada es cuerpo, mirada, rostro que protege, que cuida: es dedicada admiración e inclinación hasta la declinación por el otro. Es la inclinación absorta: mirada detenida, al mismo tiempo que mirada de asombro: preferencia y elección que anuncian la entrega, el amor, la responsabilidad: inclinación de matriarca que anuncia dedicación[57]. También la inclinación de los amantes que se besan: el beso como inclinación, dedicación que pone en suspenso el horizonte. Inclinación que es tacto: caricia que mira pero que no tiene norte, que es inmediatez porque no va a ningún lado, tacto que no busca, que encuentra el deseo a su paso. En el beso los amantes se inclinan: muestran disposición al deseo del otro y el deseo propio deviene urgencia. El beso: inclinación de los amantes, caricia, tacto, deferencia, cuidado, arrebato del asombro: preferencia. La inclinación de los amantes no dice nada y en el silencio lo anuncia todo: vuelta al otro, intento de instalación en él, revuelta del deseo, desesperación gozosa: inclinación que es declinación en el deseo del otro, en el deseo propio.

Mirada ad-mirada

Es la mirada que da inicio a las otras, que alumbra a las otras en el sentido que les presta la luz que de ella emana. En la mirada admirada el querer vivir como desafío es deseo, "atención vital por el mundo"[58]. Es lo que está antes del saber, es su a priori, dice Higinio Marín, es el deseo de saber la vida que se configura en modalidades que van más allá del pensamiento, modalidades "orgánicas" que nos sacuden y nos ponen en el mundo: odios, dolores, deseos,

[57] Hay una canción hermosa que habla de esto: la mujer-madre-matriarca-madona que dice de este hacerse responsable del otro, de la otra, desde la cotidianidad de la vida. Ver Guadi Galego, Matriarcas, en: https://www.youtube.com/watch?v=VSuS_pdCvSE

[58] Marín H., *Teoría de la cordura y de los hábitos del corazón*, Pre-Textos, Valencia, 2010.

quereres, voluntad, asombros, admiración: todo lo que es "la celebración de que el mundo sea el lugar donde cabe el conocer" (Higinio Marín). Y éste es otro modo de ponerse para saberse a sí mismo, para saber el mundo, que no es el de la razón escindida de los afectos, porque exige dejarse llevar por la sorpresa: "[…] para poder admirarse hay que dejarse pillar por sorpresa y, por tanto, ser capaces de tolerar la "afectabilidad" (afectividad) de la inteligencia: su no ser primera para sí misma. No es raro, pues, que a la razón enfática, la admiración la resulte perturbadora, "antigua" en el sentido de anterior a la era inaugurada por la autoafirmación de la razón como aseguramiento".

¿Qué es entonces aquí, en lo que hacemos, la mirada situada que queremos elaborar, que proponemos "entrenar" en el sentido de "preparar", de conformar un "estar dispuesto"? Es el intento de hacer-nos mirada que admira, que se deja sorprender por el asombro y el deseo de saber la vida, de elaborar imágenes de lo que hay e imágenes desiderativas. Es, al mismo tiempo, el intento de elaborar con las imágenes del deseo, un conocimiento de horizonte que sea dirección de la voluntad hecha de la apertura frente a lo que hay. Es, además, el esfuerzo rabioso de elaborar una mirada que pasando por la sospecha, no deje de mirar hacia atrás para dar cuenta y hacer memoria, re- conocer que lo que hay no nos lleva a ninguna tierra prometida, que no es excepción porque ya veníamos a esto y que hay que irrumpir con lo nuestro, con lo que decimos que queremos. Es la elaboración de esa mirada atenta, precavida que nos muestra lo que tiene que hacerse desde nuestros deseos y desde el querer arrebatado que elaboramos. Y es, en fin, asumir la responsabilidad por el otro.

3.5. Decisión (deseo y promesa)[59]

Las miradas del sujeto que indaga son modos de ponerse en el mundo, de situarse en el. El sí mismo que indaga desde la fuerza del querer vivir como desafío, no es simplemente el sujeto de la conciencia crítica, sino el sujeto

[59] Insisto aquí en la idea de Marina Garcés que ya en otras charlas he planteado. Al respecto, Cfr. Marina Garcés, "¿Qué podemos hacer? O sobre las intimidades de la crítica" en: http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/379/Marina%20Garces-que%20podemos%20hacer.pdf

que encarna la crítica como afección, es decir, como lo que le afecta: es el sí mismo implicado en el vivir contra el vivir[60].

Cuando el cuestionamiento de lo que hay nace del rechazo y de la indignación, lo que se da es la implicación: la fuerza del querer vivir como desafío que deviene en la promesa y la acción.

Si el sujeto no es una esencia sino siempre posibilidad de decirse a sí mismo, de será autor de sí, la re-autoría de sí mismo se abre como posibilidad entre aquello que ahoga y que niega –lo que viene de dentro de si como huellas del alma y lo que viene de fuera como condición, determinación, ejercicio de poder– y la conquista de libertad como lucha y como creación y, por ello, el sujeto como autor no está del lado de la conciencia, aunque lo está, sino que está del lado de la promesa.

Esto que digo es una manera de traer aquí insistentemente la idea del siendo sujeto en tanto posibilidad de darse como acción floreciendo en ello: sostengo que el sujeto está más del lado de la promesa y que la promesa es implicación. Planteo la idea de promesa siguiendo a H. Arendt y a Paul Ricoeur[61].

Podemos decirlo así: el sujeto florece en la promesa, y el cuidado de si como ejercicio de re-autoría puede ser lugar para esa elaboración, para decidir la promesa y el modo de implicarse en la vida, que brota de la indignación y la indagación. El despliegue de la potencia como sujeto radica en la posibilidad de hacer promesas, porque la potencia de la promesa es que se presenta

60 "El problema de la crítica ha sido tradicionalmente un problema de la conciencia. Hoy es un problema de cuerpo. ¿Cómo encarnar la crítica? ¿Cómo hacer que el pensamiento crítico tome cuerpo? Si la crítica había combatido tradicionalmente la oscuridad, hoy tiene que combatir la impotencia" Marina Garcés, *op. cit.*, p. 393.

61 La idea de Arendt acerca de la promesa la tomó de Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Ed. Herder, España, 2006; además, de un pequeño trabajo muy sencillo y muy claro de Marina López, "La irreversibilidad del tiempo, el perdón y la promesa en Hannah Arendt", que aparece en la revista *Investigaciones fenomenológicas*, vol. Monográfico 3, *Fenomenología y política*, 2011. Por su parte, la idea de promesa de Ricoeur la encontré en la transcripción de una conferencia titulada "Volverse capaz, ser reconocido", que se baja fácilmente de internet.

como un modo de (querer) vencer la imprevisibilidad de la acción, como un modo, además, de hacerse imputable de los propios actos y decisiones, es decir, de abrazar la responsabilidad de los propios actos frente a sí mismo y los demás y no sólo de asumirlos como algo que viene de fuera; y, porque la posibilidad de la promesa es un modo de anunciar el deseo de un futuro por venir, que está llegando ya mismo, al pronunciarse en las ganas y el deseo de hacer las cosas.

Retomo en esto la idea de la promesa en H. Arendt que es hermosa. La promesa y el perdón constituyen una potencia del sujeto, representan el afán exquisitamente humano de ponerse siempre en marcha queriendo vencer la contingencia de lo humano y la condición ambigua que le es propia, que están presentes en la irreversibilidad y la imprevisibilidad de la acción.

Arendt, dice F. Bárcena, le otorga a la acción, la acción humana "una condición ontológica", la de la natalidad: la acción es siempre la posibilidad de inicio de algo nuevo: "[…] lo que los humanos, en condición de pluralidad podemos hacer es, precisamente, comenzar algo nuevo con gestos, palabras, acciones". Mediante la acción nos hacemos parte del mundo[62]. Sin embargo, la acción está marcada por la ambigüedad de la condición humana y por la condición de contingencia de la vida misma y, además, por estar inscrita en el tiempo, ser tiempo, la acción tiene las condiciones de la irreversibilidad y de la imprevisibilidad. Así, la acción una vez hecha no se puede deshacer y, por otro lado, una vez dada, puesta, nunca sabemos en forma absoluta lo que va a pasar. Para paliar la imprevisibilidad y la irreversibilidad de la acción, inventamos acciones a la manera de remedios, acciones que son primero palabra; es lo que se da como lo dicho: el perdón y la promesa: "la posible redención, dice Arendt, del predicamento de la irreversibilidad –de ser incapaz de deshacer lo hecho, aunque no se supiera, ni pudiera saberse lo que se estaba haciendo– es la facultad de perdonar. El remedio de la imposibilidad de predecir, de la caótica inseguridad del futuro, se halla en la facultar de hacer y mantener las promesas"[63].

---

62 Bárcena F., *Hannah Arendt: una filosofía*, *op. cit.*, p. 40.

63 Arendt H., en: *La condición humana*. Tomado de Marina López, "La irreversibilidad del tiempo…", *op. cit.*, 2011, p. 270.

Me detengo en la promesa para significar con ella la potencia del siendo sujeto por la acción. La promesa es intento de dar certidumbre a lo que vendrá, a lo que viene ya como dándose en el acto mismo de prometer "te prometo que…" no sólo es anuncio de lo que se va hacer, sino que es ya lo que ha de venir con la acción. Así, la promesa es anuncio de lo se quiere que venga, pero que está viniendo ya porque conjuga deseo y decisión, es decir, se hace acción en el momento mismo de decirse condensando el tiempo. La promesa dice de un futuro, lo que se ha de hacer, que es ya presente al prometer, y recoge para el futuro prometido una especie de nostalgia de lo que se revela como lo que ya pasó, al menos una vez.

La promesa es confianza, es saber que algo está por darse, lo que al decirse se anuncia. Por ejemplo, "[…] saber que muy pronto va a desbordarse el trigo…", dice una promesa de lo que vendrá, que se convierte en arma en "este combate oscuro", porque recupera en el presente como futuro lo que ya ha sido, porque necesariamente hubo un tiempo en que ya fue: la promesa de futuro nace de la revelación en la memoria:

> "nosotros que queríamos / simplemente vivir / nos vimos arrojados / a este combate oscuro / sin armas que oponer / al acoso enemigo / más que el dulce lenguaje / de los cuerpos desnudos / y saber que muy pronto / va a desbordarse el trigo"[64].

De allí su fuerza. Pero, además, y en esto retomo a P. Ricoeur, la promesa es acción que realizo frente a los demás: le digo a los demás lo que he de hacer (también al otro que soy yo mismo). Y en ese acto soy imputable, es decir, responsable, de mis actos: tengo que responder por ellos, por lo que digo que voy a hacer.

La promesa convoca lo que todavía no está como un presente que al decirse empieza ya, ahora, a intentarse. La promesa es imputabilidad, aparición de la responsabilidad por mi palabra; es, por tanto, compromiso. Al decir de Ricoeur, soy capaz y soy reconocido, porque soy capaz de decir cosas sensatas

[64] Sabina J., *Palabras como cuerpos*, https://www.youtube.com/watch?v=c8YuSEY4vvg

y con sentido, porque soy capaz de hacer las cosas que digo, capaz de contar; y, soy capaz y por ello soy reconocido, en tanto devengo en sujeto imputable por mis actos en tanto que el prometer me compromete ¿Y qué promesa es la que hemos de hacer en el dar-nos cuenta de lo que pasa? Hoy aquí, la promesa del dar-nos cuenta tiene que ver con el dolor y la indignación. Es la potencia de una comunidad de afectados: la posibilidad de surgimiento del ya no más ¡del ya basta!, como promesas de que otra cosa ha de ser, promesa que deviene compromiso: *saber que mañana va a desbordarse el trigo* no solo como anticipación o profecía, sino ante todo como promesa de lo que se va intentando ya.

4. Narración y educación. Posibilidades emancipadoras

4.1. Desplazamiento epistémico y desplazamiento lingüístico en la educación

Un programa de trabajo para cambiar la práctica educativa colocándose en el espacio de prácticas disruptivas que contienen posibilidades de emancipación, tiene que ver con intentar un desplazamiento epistémico en el acto y la relación educativa; con intentar un desplazamiento lingüístico; y, con un venir de otro modo al encuentro educativo.

Hay que apurar un desplazamiento en los modos de ponerse ante el conocimiento, de los que participan en la relación educativa. Imaginemos que en la educación decidimos desplazar las preguntas ¿qué es esto? y ¿cómo debe ser?, como preguntas centrales del acto educativo (a la manera de "venimos aquí a aprender lo que es y lo que debe ser"), para poner en el centro la pregunta de ¿qué (nos) pasa? como modo de acceder desde allí a lo que vamos siendo y al cómo queremos que sean las cosas que nos pasen.

Imaginemos que la educación no es primero conocer que es la vida, sino ante todo saber cómo nos va en la vida: que en la educación tomamos el camino largo de la experiencia para hacer aprendizajes, en lugar del camino de la explicación, de la demostración. Se trata de apurar un atrevimiento: de tocar aquello en torno a lo que gira todo el ordenamiento educativo, el *logos*. Suspender el conocimiento de lo que es, de la Verdad y el Deber Ser, para

encontrarnos en el padecer, en la incertidumbre del ir siendo: buscar que lo educativo se ordene en torno a la contingencia, al asombro y pasmo del ir siendo y no en torno a la "fría desangelada" imagen del ser, de lo que es, de la verdad escrita, legislada, establecida.

Al hacerlo, al intentar este giro epistémico, ésta otra manera de ponernos ante el mundo para saber de él, salimos de la seguridad y del refugio de la razón para aventurarnos a nombrar la incertidumbre del acaecer, del ir siendo: nos asomamos a la densidad de la propia vida y a la densidad de lo que vamos viviendo en común, como motivo distintivo del educar.

El desplazamiento ha de ir acompañado de un desplazamiento lingüístico. Si este giro epistémico es posible, para hacerlo necesitamos del relato que dice lo que pasa, lo que nos pasa: es necesario desplazar la palabra fuerte del logos, la palabra ordenada y verdadera, por la palabra que narra, que (da) cuenta: la palabra que balbucea, el enmudecimiento también como manera de decir del asombro y del pasmo, la palabra sentida, las figuras y las metáforas, las "palabras como cuerpos" que propone Joaquín Sabina.

Se trata de desplazar el aprendizaje de la palabra correcta para empezar a empalabrar desde la narración y el relato, como ejercicio de nombrarnos, de narrarnos, de decir el mundo y decirnos en el mundo: pensar que antes que venir aquí a aprender la palabra recta, la palabra verdadera, la que explica y demuestra lo que es, venimos a dar el relato de lo que nos está pasando, de lo que vamos siendo…

¿Dónde ha de darse ello? ¿Quiénes desplazan lo que desplazan? Lo que sostengo, por último, es que este giro es posible cuando la relación educativa se vive como encuentro, como conversación. Se trata de otra manera de presencia, de un hacer algo en el "estar juntos" de la relación educativa, como propone Carlos Skliar[65]. Es la posibilidad de construir el acto educa-

[65] Carlos compartió con nosotros en su estancia para inaugurar el curso de la maestría en febrero de 2013 esta idea del "estar juntos" que se da en la educación, como idea potente que hay que trabajar. Hay un desarrollo en Skliar C., "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación", Revista *Educación y pedagogía.* vol. 22, Nº 56, enero abril 2010.

tivo como "un venir aquí" a *encontrar-nos para conversar*. Porque encontrarse es a fin de cuentas, como señala Jean Luc Marión, dejar de perderse, re-encontrarse bajo la mirada (erotizada) del otro[66]. Encontrarse es conversar, y conversar es dar la palabra y dar (me) (a) la escucha. Conversar es escuchar.

¿Qué hay en todo esto como intento? Un acto de afirmación de nuestra autonomía, un acto de intentarnos subjetividades: un ad-venir sujetos en la educación (un surgir, acontecer, aparecer) sujetos radicales, sujetos del dar (me) cuenta. Lo que propongo es lo que podemos hacer para hacer las cosas de otro modo: el modo de la posibilidad del florecimiento del sujeto. ¿Quién entonces florece? Nosotros, los de la posibilidad del "estar juntos" en el acto educativo de otro modo. En lo que sigue diré las cosas utilizando metáforas y figuras.

En resumen: podemos intentar lo educativo de un modo inédito que lleve al florecimiento del sujeto, si apuramos en el acto y en la relación educativa un desplazamiento epistémico y un desplazamiento lingüístico, respecto al modo actual de hacer las cosas, y si logramos venir al acto educativo, a la relación educativa, como un venir a lo por-venir, a lo que está por darse en el encuentro y en la conversación. Podemos hacerlo y en este hacerlo se da el advenimiento de un modo de sujeto: subjetividades que se ponen como sujeto en el intento de dar (se) cuenta; subjetividades que, luego veremos, solo pueden ser subjetividades radicales, emancipadoras.

4.2. El sujeto narrativo como sujeto del dar-se cuenta: Por una epistemología del presente potencial en el acto educativo

> "[…] tomar conciencia […] reaccionar ante el riesgo de verse cada vez más reducido a la condición de sujeto mínimo… y ser por consiguiente un simple reflejo de las determinaciones, un prisionero de los parámetros de los discursos del poder, un hombre feliz en la inercia, aquel que se deja arrastrar

[66] Es una resonancia de unas líneas en un texto de Marion. Él dice "cuando el amante hace el amor / (en todos los sentidos de la expresión, ya que de hecho solo tiene uno) se encuentra (estrictamente hablando: deja de perderse, se reencuentra) frente a la mirada erotizada del otro en su carne misma". En Marion J. L., *El fenómeno erótico*, Colección el cuenco de plata, Ediciones literales, Buenos Aires, 2005.

> de espaldas como el ángel de la historia de Klee, el hombre que hace de la vigilia su temor y de su temor su seguridad, y de la seguridad el contenido de su mundo de vida; el que transforma al sufrimiento en antídoto del vivir, que llora pero no siente dolor, o que busca al sentirlo su redención en el olvido; el que no siente la historia porque solamente la registra como cronología. El hombre que no se atreve, que solamente sabe esperar".
>
> Hugo Zemleman, *Necesidad de conciencia*

Hay una idea muy potente que Hugo Zemelman desarrolla en *Necesidad de conciencia* y que vale para pensar en una propuesta epistemológica para la educación. En ese texto Zemelman se plantea el asunto de "transitar desde un discurso construido como exterioridad al sujeto a otro que incorpore al sujeto en su reclamo de una conciencia abierta al mundo", y propone lo que él llama una "epistemología del presente potencial". Se trata de la articulación de tres situaciones epistémicas que no son secuenciales, sino que se presentan como un "fractal" o como un "bucle": el *momento*, el *ante* y la *potenciación*[67]:

El momento:

> "se está en presencia del simple estar del sujeto: reproducción en el tiempo de la existencia-existente: estar con otro, en otros, desde otros…
>
> "[…] despliegue de la capacidad de ruptura del sujeto para pasar de la descripción de las estructuras sociales a la capacidad de "reconocer" en esas determinaciones su propio espacio..."
> "[…] capacidad de atreverse a pensar la situación humana de lo conocido y vivido como punto de partida y no como punto de llegada..".

El ante

> "[…] pasar de estar históricamente determinado a saberse históricamente determinado…"

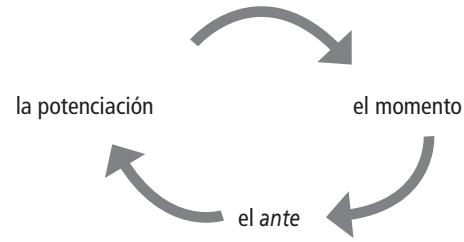
[67] Zemelman H., *Necesidad de..., op. cit.*, pp. 83-88.

"[…] pensar lo dado siempre abierto a nuevas posibilidades, asumiendo tanto la previsibilidad de lo por-venir como la capacidad para ir tejiendo la construcción de opciones a la luz de la totalidad y sus contradicciones…"

"El estando como campo que contiene opciones, porque representa la posibilidad para colocarse en la postura ante que abre el abanico de opciones para seguir siendo…".

La potenciación

"potenciación que transforma los requerimientos del ante en posibilidades de acción para desarrollar la riqueza que todo momento representa…".
"[…] el estando consciente acoge como su contenido superior a lo inagotable de la vida, de ahí que sea el momento del asombro capaz de nombrar y de abrir la puerta del muro, porque expresa la tensión entre la conciencia de ser mortal y el impulso de vida que nos hace resistentes frente a lo inevitable".



4.3. Una propuesta de radicalización: El sujeto erguido como sujeto naarrativo del dar(se) cuenta

Podemos pensar esta idea de Zemelman de la colocación desde la idea de "sujeto del dar (se) cuenta: plantear un sujeto que es reclamo de conciencia abierta al mundo, que se configure narrativamente en el proceso educativo desde desplazamientos epistémicos y desplazamientos lingüistícos, en tránsitos, vueltas y revueltas del querer saber *qué es la vida,* al querer saber *cómo nos va en la vida, por qué se nos va así la vida y que hemos de hacer para que la vida nos vaya de otro modo.*

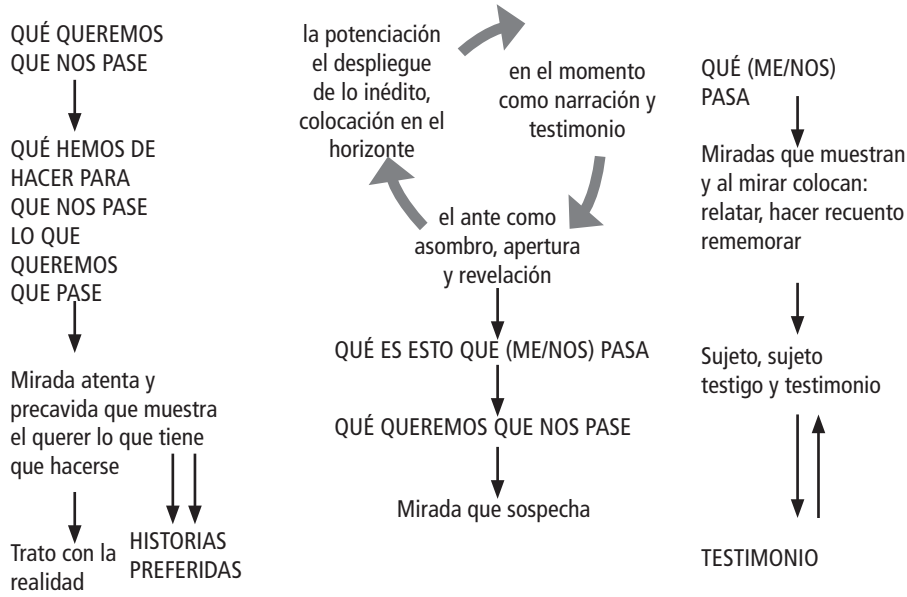
Se trata de radicalizar la apuesta zemelmaniana de una epistemología del presente potencial en la educación, desde lo que él llama una "lectura epistémica del lenguaje" que procura recuperar el lenguaje como espacio de vida:

> "Una lectura epistémica del lenguaje representa, en consecuencia, su recuperación como espacio de vida para liberar el pensamiento de sus inercias y ataduras; transformar la libertad del silencio en camino, volver a hablar como la aventura del viajero que respira la inmensidad del cosmos en cada palabra. Buscar el lenguaje que arrastre, más allá de los significados, a la existencialidad que, transformada en contenido, requiere expresarse con verosimilitud. Volver a las palabras como sonidos de un roce profundo, áspero y también luminoso entre la fuerza del hombre, libre en sí mismo cuando no hay mediaciones retóricas, y las cosas, que son encarnación de aquello en que deviene esa misma fuerza cuando, por juntarse con otro o por crear universos de significación en el marco de un orden, pierden su libertad para transformarse solamente en comunicación. No hay que olvidar que la verdadera y más profunda rebeldía es la que se expresa en la capacidad de volver a empezar cuando ya todo empieza a declinar"[68].

La educación queda así pensada como un proceso de trabajo de si y entre nosotros, para potenciar el despliegue de prácticas de subjetivación emancipatorias desde el dar-se cuenta, es decir, desde la colocación e implicación en los que (me-nos) pasa. Desde esta perspectiva la situación del "momento" es la situación de la narración que es testimonio de lo que "me-nos pasa": son miradas que muestran y al mostrar colocan: relatar, hacer recuento, ponerle palabras al dolor y nombrar el deseo. Luego, la situación del "ante" que es aquí la producción narrativa de saberes de la vida acerca de qué es esto que me-nos pasa, que dan lugar a la apertura de la conciencia en el mundo y a la revelación. Y en el nombre del deseo, en la negación que es afirmación se da el despliegue de narrativas poderosas de lo que queremos que nos pase: se trata del anuncio de la promesa, lo que hemos de hacer. Luego, la *potenciación* como despliegue de lo inédito

[68] Zemelman H., *El ángel de la historia*, Anthropos, 2007, p. 136.

desde la colocación en el horizonte: es el momento de preguntar qué queremos que nos pase, que hemos de hacer para que nos pase lo que queremos que nos pase.



¿Cómo proponemos nombrar a este sujeto narrativo que se configura en lo educativo desde la colocación en lo que Zemelman llama "el presente potencial"? Es el "sujeto de la digna rabia" que dicen los zapatistas. Un sujeto del NO, como un ¡ya basta! desde la indignación y el deseo, que se despliega en el horizonte como potencia, mediante narrativas de futuros deseados y mediante la acción.

Hay una insistencia en la figura del "sujeto de la digna rabia"[69]. Le damos vueltas a ella como representación potente de lo que queremos significar como sentido del hacer-nos sujetos. Sin embargo, el "sujeto de la digna

[69] La idea la retomamos del discurso zapatista. Específicamente la figura de la digna rabia la encontramos en un pequeño texto de John Holloway que desde entonces nos acompaña en los procesos de formación en los que participamos en la UCI-RED. Holloway J., *La otra política, la de la digna rabia*, s/ref.

rabia", como lo proponemos, no es un arquetipo de carácter prescriptivo que funcione como modelo en esta otra manera de hacer la educación; tampoco es una utopía para llegar a ella, ni mucho menos un estado de la conciencia al que se quiere que el otro acceda. El sujeto de la digna rabia es una figura, una representación metafórica del siendo sujeto que (se) da cuenta de lo que está pasando.

Su potencia es la potencia del mostrar: quiere mostrar sin definir, sin categorizar, sin encerrar en conceptos explicativos y sin clasificar la fuerza de la rebeldía que nace desde dentro, en nosotros, en cualquiera, como si de un grito se tratara; quiere mostrar, además, la potencia de lo humano contenida en el impulso más profundo de la dignidad: la esperanza activa, el ejercicio de la dignidad en el intentar de otro modo el mundo.

Así, desde esta perspectiva lo educativo no consiste en formar, ¡cómo si se pudiera!, al sujeto de la digna rabia. No hay, en lo que se plantea, la propuesta de un acceso al sujeto de la digna rabia como si se tratara de un modo de acceso a una determinada conciencia, la de la "lucidez de la rabia" y la de la "razonable dignidad"; una conciencia que se pudiera programar, como asunto de acumular conocimiento e información de la realidad o de realizar ejercicios del coraje, para acceder a ella. La rabia no tiene la lucidez del modo de la razón porque es estallido primario, es lo que nace desde dentro, una fuerza ciega desde las entrañas y el corazón; es lo que se dice con todo el cuerpo y no solo con el verbo. La dignidad, no es el "razonable" resultado de un silogismo, más bien nace en cada quien como instante de revelación y asunción de lo humano propio negado por el otro, por los otros. La rabia y la dignidad son hijas de la rebeldía, de esa fuerza humana que es capacidad de decir ¡*ya basta!* y ¡*de otro modo han de ser las cosas!* La rabia y la dignidad nacen de la indignación, del coraje y de la imaginación creadora que pone aquí lo que no está, lo que todavía no es.

Lo que hay es esto que somos: nosotros y nosotras, personas comunes y normales y por lo tanto rebeldes[70]: subjetividades que se ponen a sí mismas

[70] Esta idea la retomamos de John Holloway, "Gente común, gente rebelde". En: *Contra y más allá del capital*, Herramienta Editorial, ISCH-BUAP, 2006.

como sujetos desde el dar (se) cuenta de lo que está pasando y desde el decidir hacer cosas juntos. Lo que hay es la emergencia de la dignidad y nuestra rabia. Lo que queremos, lo que buscamos, es un ethos, una idea que sea principio ordenador de sentido del acto educativo. Y proponemos la idea de intentar la educación como posibilidad de florecimiento del sujeto desde una subjetividad que se pone a sí misma en el dar cuenta de lo que está pasando, de donde solo puede nacer la rabia y la dignidad, la rebeldía como acto creador de otra cosa que no lo que hay. Y lo representamos en el sujeto de la digna rabia.

5. Narración y trabajo comunitario: El problema como excedente sentido y el dejar de "positivar" para hacer gritar

5.1. El problema del problema

En los procesos de intervención social estamos atrapados en una lógica de identificación-formulación de problemas, centrada en el principio de "carencia", "insuficiencia" y en la idea de resolución. El problema es una "cuestión que hay que resolver", "una situación en concreto que en el momento en que se logra solucionar aporta beneficios a la sociedad". Desde esta perspectiva, el problema es una proposición o enunciado que tiene un valor de verdad develado en el cruce de designación, significación y manifestación, desde el principio de carencia, ausencia o insuficiencia en relación a algo. En estos términos, la designación de una situación como problema y su significado, forman parte de un sentido ya dado que resulta ordenador de verdad: designar como problema la pobreza, significa que ésta se define en tanto está relacionada con "no pobreza", "ausencia de pobreza", como un marcador que le da sentido: así con los problemas del desarrollo, de la inclusión social, el combate a la pobreza, etc.

Un problema en los procesos de intervención social a) se designa en término de relación causa-efecto, b) requiere precisión en su formulación, para poder significarlo y acomodarlo en el ordenador de sentido (los problemas en la planeación del desarrollo, los problemas de exclusión en las estrategias de inclusión social, de combate a la pobreza, de conquista de derechos….), y

c) tiene solución en el marco del ordenador de sentido: los problemas de desarrollo se solucionan con desarrollo, los de exclusión con estrategias de inclusión. El problema es una formulación de una situación en el marco de sentidos dados. En su designación, sentido y manifestación se presenta como una narración objetiva de la realidad, con un lenguaje racional, demostrable en datos y ordenado de manera técnica-instrumental.

Hay en esto el despliegue de una condición de lo humano, la capacidad, dice Deleuze, "de proyectar sentido y de distribuirlo". Sin embargo, la formulación del problema queda encerrada en el modo de "la razón suficiente y del mundo económico-político-jurídico-legal que la razón suficiente organiza" Se trata de lo que podemos nombra como "buen sentido" que menciona Deleuze: la formulación se da, siempre, en el marco de lo posible: un problema que cuenta es aquel que puede resolverse en el marco dador de sentido (el desarrollo, la inclusión social, el combate a la pobreza, la lucha por los derechos...). En esta formulación del problema lo contingente, lo que no tiene sentido, lo que no cabe en el sentido dado, no cabe en el problema. De acuerdo a este esquema de carencia-solución, encontramos que cuando se pone en juego el esquema se generan problemas acordes a los discursos de sentido; o bien, constatamos que situaciones emergentes que quedan atrapadas como problemas, alimentan los discursos que dan sentido al esquema.

Hay un "problema" con el problema planteado así. La mayoría de nosotros venimos de un campo profesional (el de la educación, el trabajo comunitario, la psicología) en el que el "problema" está asociado instrumentalmente a esta lógica señalada: a) develar en la formulación la contradicción desfavorable entre lo que es y lo que debe ser; y, b) plantear el problema como asunto o cuestión que requiere solución. En estas condiciones los relatos que presentan a las personas en lo que les está pasando como cosa vivida, y como cosa padecida (en el sentido de pathos, afectación), quedan atrapados o encerrados en la prisa por lograr una formulación instrumental que necesariamente, y para ser un buen problema, reduce la narración a explicación de por qué y en qué la situación es desfavorable respecto a un "deber ser" y, por otro lado, al anuncio de solución que debe quedar en la formulación misma.

La formulación de una situación como problema supone una construcción conceptual que recorta la realidad de una manera determinada. Pensar el problema puede producir un encierro en las "prisiones de lo posible" (Marina Garcés), por dos veces. Primero porque el problema se presenta como una ratificación de la realidad al colocarse en el marco de lo posible: el problema se da en el marco de lo que hay y la resolución a la condición de problema, es decir, la manera de superación como problema, es lo posible y lo posible es lo que se puede dar, lo que por ello ya está dado de antemano, es ya lo que hay, no otra cosa, al menos no lo imposible. Luego, el problema es encierro también porque puede terminar como un mero recorte de lo real, elaborado de un modo tal que marca las condiciones para moverse en él (el problema social de la pobreza, por ejemplo, es una construcción social discursiva que determina el marco en el que hay que moverse para resolverlo, y resolverlo es asunto de escudriñar lo posible, lo que se puede dar). Y, más aún, la construcción del problema es siempre un modo interesado de mirar la realidad.

En el ámbito social hay buenas formulaciones del problema que pueden dar lugar a buenas prácticas para resolver problemas sociales y que son expresión de lo posible y hay la producción de lo inédito, de lo que no estaba allí y funda de otro modo la vida: lo que se abre más allá de lo que está para hacer lo nuevo. No es que en una formulación del problema como problema no se de lo nuevo, pero es en las narraciones colectivas que van más allá de un problema formulado –para dar lugar al ponerse de los sujetos como presencia– donde se encuentra contenida plenamente la pasión por la vida, el empeño de hacer la vida común. Es la diferencia entre resolver problemas de la realidad y hacer la vida de otro modo. Es la diferencia entre querer la vida que hay, y querer la vida más allá de este querer la vida, encontrándole nuevos sentidos al querer.

Por otra parte, hemos de pensar los riesgos que están presentes en lo que hacemos, para prevenir el cerco del *alternativismo posibilista.* Creo que muchos de nosotros y nosotras estamos atrapados en una práctica institucional que resulta "posibilista". En las organizaciones se ha generado un divorcio entre el discurso fundacional y la práctica misma, mediante la aparición y desarrollo de lo que podemos llamar un "saber operatorio". Este saber

mantiene la radicalidad del pensamiento fundante, pero elabora mediaciones con la idea de realidad, no desde el deseo radical de lo que se quiere (lo otro, lo que no hay, otro mundo) sino desde la realidad "objetivada" que llamamos "análisis de la realidad", "coyuntura", "correlación de fuerzas" (siempre en nuestra contra) para definir una apuesta de lo posible. Poco a poco frente al pensamiento radical y de ruptura ha ganado terreno el pensamiento alternativo. Es una situación paradójica: si revisamos la producción de pensamiento en la institución, en la organización en la que trabajamos, es probable que encontremos un pensamiento –declarativo– que aparece como radical y emancipatorio, pero si vamos a las prácticas ese pensamiento deviene en un saber operatorio desligado de su radicalidad y "transmutado" en alternativo. Esto se puede ejemplificar en tres grandes modos de hacer las cosas: a) la importación de discursos prestados a los que se busca renovar y "cambiar de signo" (desarrollo, participación, sostenibilidad, pobreza, empoderamiento, ciudadanía, derechos humanos planificación estratégica, eficiencia, eficacia), b) la "transversalización" temática de la práctica (los "enfoques" y "perspectivas" con las que queremos acompañar lo que hacemos para hacerlo diferente) y c) la adjetivación alternativa y novedosa de los discursos prestados (o esa manera de ponerle apellidos a nuestro esfuerzo: "hacemos desarrollo, pero el nuestro es "sustentable", "con enfoque de género", "desde la perspectiva de derechos", "etnocentrado", "con protagonismo de la infancia", "participativo", "autogestivo"…). Así, más que un saber de lo posible en el marco de deseos radicales de otra cosa y en permanente tensión en términos creativos en relación con un pensamiento radical, nuestro quehacer se acomoda, a través de un divorcio con ese pensamiento, en el juego de reglas constituidas por los discursos en los que se funda la idea de realidad que es dominante [71].

La crítica que hace Marina Garcés a esta falsa salida es con-movedora en el sentido de que es difícil que pueda dejarnos intocados: los proyectos alternativos, que ella llama "proyectos emancipatorios", se agarran

[71] Estoy retomando aquí una formulación crítica de la educación popular publicada en *La Piragua* Nº 35, revista del Ceaal. Cfr. "¿Volver al sujeto? once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacer-nos sujetos de la digna rabia". En www.ucired.org.mx sección documentos

"[…] al descubrimiento de nuevos posibles –sociales ecológicos, tecnológicos, etc.– con los que abrir el camino hacia un futuro mejor. Los objetivos se diversifican, se hacen más variopintos y concretos, quizás no aspiran subvertir, pero si a mejorar […] En todo caso parten de un mismo esquema insostenible… que hay un horizonte de posibles (sean más o menos ideales), por encima de una realidad injusta, deficiente y eternamente decepcionante, a los que hay que apuntar y por los que hay que luchar. En el mejor de los casos, es un discurso cargado de buenas intenciones, pero los discursos, como sabemos, no se miden por sus intenciones ni en función de un margen de error. Debemos prestar atención a los efectos de realidad que producen y en este caso, como veremos, no son inocentes ni inofensivos. El empeño en mantener una supuesta oposición crítica entre la realidad y un horizonte de posibles tiene dos consecuencias principales: en primer lugar, produce un bla bla bla bla risible, pero edulcorante y tranquilizador que vela 'lo que todos sabemos' (que todo es posible y sin embargo no podemos nada más que escoger) y llena el vacío estúpido e insoportable que nos engulle cuando no tenemos nada que decir. Es un bla bla bla que calma y culpabiliza: calma a quienes no se atreven a vivir sin opciones ni resoluciones y culpabiliza a quienes no creen ni quieren creer que van a cambiar el mundo. En segundo lugar pone en marcha una dinámica de pequeños éxitos y fracasos que, enraizada en la renuncia y el miedo, refuerza la lógica de la elección ('esto mejor que nada') y ahonda en el cansancio voluntarista de un navegación ancorada en sus proyectos: una navegación que, sin atreverse a zarpar, se empeña en seguir trazando rutas sobre el mapa mientras refuerza los nudos de sus amarras: cada ves más impotentes, cada vez más estúpidos, cada vez más culpables y cada vez más prisioneros, claro está, de lo posible. Apelar a todos los sueños que un día se harán realidad y esforzarse en demostrar la posibilidad de sus posibles produce hastío…"[72].

5.2. El problema como acontecimiento y excedente de sentido

¿Qué pasa si ponemos en suspenso estos modos de formulación del problema? Nos encontramos con el acontecimiento: lo que se presenta por sí

[72] Cfr. Marina Garcés, *En las prisiones de lo posible*, cap. 8, Ediciones Bellaterra, España, 2002, pp. 114,115.

mismo, lo que nos pasa que ha de ser dicho, narrado sin antes ni después de referencia esperada, de buen sentido dado. Nos colocamos intencionadamente en el asombro, en el sin-sentido, en el vacío, el hueco de donde proviene la necesidad de donación de sentido.

Desde un gesto así de "aparcamiento" de los sentidos dados y desde la presentación del acontecimiento como un (ad)venir que se muestra, se abre un modo de plantear el problema que tiene que ver con el hablar para producir sentidos, tiene que ver con decir el testimonio y con narrar la experiencia del mundo. A partir del vacío, del hueco que supone abrirse al acontecimiento como asombro de un darnos cuenta, proyectamos sentido; lo hacemos porque lo tenemos que hacer: porque necesitamos que las cosas tengan sentido; lo hacemos porque somos no sólo buscadores sino "proyectantes de sentido"*:* hablamos, conversamos y "[…] el sentido se presenta de este modo como ilusión, como imaginación, como proyección de nosotros que seríamos máquinas productoras de sentido".

Desde esta perspectiva, si suspendemos el sentido en el punto de partida no es que quede el absurdo, el sin sentido sin más, porque el sin sentido es lo que no tiene sentido, pero es al mismo tiempo "[…] lo que, como tal, se opone a la ausencia de sentido, efectuándose la donación de sentido" (Deleuze). Así, lo que se muestra en el acontecimiento es el despliegue de sentidos, un exceso de sentidos que puede ser elaborado conversacionalmente:

> Lewis Carroll si, Camus no. Porque para el filósofo del absurdo el sinsentido es lo que se opone al sentido en una relación simple con él, hasta el punto que el absurdo se define siempre como un defecto de sentido, una carencia (no hay bastante). Por el contrario, desde el punto de vista de la estructura, siempre hay demasiados sentidos: exceso producido y sobre producido por el sinsentido como defecto de sí mismo" (Deleuze).

Acceder al problema desde el acontecimiento es abrir la puerta a la donación de sentido, a las conversaciones múltiples en las que se despliega el exceso de sentido. El acontecimiento como vacío de sentido produce asombro (esa sensación de que "[…] sin saber cómo ni cuándo / algo te eriza la piel

/ y te rescata del naufragio...", que dice en su canción Ismael Serrano); el acontecimiento es lo que en primera instancia no puede explicarse, no tiene sentido y lo requiere:

> "El sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar, ni reemplazar; está por producir con nuevas maquinarias. No pertenece a ninguna altura, ni está en ninguna profundidad, sino que es efecto de superficie, inseparable de la superficie como de su propia dimensión. No es que el sentido crezca de profundidad o altura; son más bien la altura y la profundidad las que carecen de superficie, las que carecen de sentido, o que lo tienen gracias solo a un 'efecto' que supone el sentido".

En este modo de acceder al problema de lo que se trata es de celebrar un modo de "estancia" epistémica: la de ponernos en común a elaborar un saber en el que se despliega la capacidad humana de producción de sentido, de ser "maquinas productoras de sentido": "[…] producir sentido, es la tarea de hoy":

> "[…] Basta con que nos disipemos un poco, con que sepamos permanecer en la superficie, con que tensemos nuestra piel como un tambor, para que comience la gran política. Una casilla vacía que no es ni para el hombre ni para Dios; singularidades que no pertenecen ni a lo general ni a lo individual, ni personales ni individuales, todo ello atravesado por circulaciones ecos, acontecimientos que producen más sentido y libertad, efectividades, que el hombre nunca había soñado, ni Dios concebido. Hacer circular la casilla vacía, y hacer hablar a las singularidades pre-individuales y no personales, en una palabra, producir el sentido, esta es la tarea de hoy.

5.3. Hablar de lo que nos pasa, producir sentidos

"W. Benjamin desconfía de una teoría, aunque sea la marxista,
que reduzca la miseria a un problema. Antes que problema debe ser
una experiencia cuyo contenido semántico solo capta
la inteligencia humana si la escucha".
Reyes Mate

En el trabajo comunitario nos encontramos en el registro del *sufrimiento social*: lo mismo en la tesitura del dolor que en la tesitura de la indignación[73]. Compartimos vida y hacer con personas y colectivos que son consideradas "vidas que socialmente no merecen la pena vivirse", sobre las que la se ejercen diferentes formas de violencia social que dan lugar a procesos de subjetivación construidos en los marcos del dolor y la indignación. En este contexto, podemos nombrar el *sufrimiento social* como el "ensamblaje de problemas humanos que tienen sus orígenes y consecuencias en las heridas devastadoras que las fuerzas sociales infligen a la experiencia humana"[74].

Cuando decimos "vidas que socialmente no merecen la pena vivirse"*,* decimos de vidas que son colocadas como si suspendidas en su humanidad, en tanto se considera que son formas de vida que no resultan "inteligibles", al no pertenecer al "sistema de significación coherente" de lo que vale la pena vivirse, que es producido desde dominancias sociales y culturales. Esas vidas no resultan vidas coherentes en el marco de esa inteligibilidad y entonces se las pone al margen procurándolas, cuando se les procura, como una alteridad extraña, disfuncional y en muchos casos anormal. Y no sólo eso, sino que son "[…] vidas en algunos casos vistas como amenaza a la inteligibilidad misma: como irracionales, violentas…"*,* quizá como atrasadas y arcaicas en tanto detienen la marcha ineluctable hacia el progreso. Son vidas que en nuestra sociedad aparecen como "pura presencia", porque han quedado reducidas a ese estado, a un verlas, pero no mirarlas. Vidas a las que se les destituye su

---

73 La práctica narrativa colectiva surge a partir del pensamiento y los fundamentos de la práctica de la terapia narrativa de White y Epson y se propone responder "a grupos y comunidades quienes han experimentado considerable sufrimiento social. Cfr. Denborough D., et. al. "Una línea histórica de la práctica narrativa colectiva: Una historia de ideas proyectos sociales y colaboraciones" (1ra parte). En: *Revista de Psicología. Procesos Psicológicos y Sociales,* Universidad Veracruzana ver en: http://www.uv.mx/psicologia/files/2014/09/Una-linea-historica-de-la-practica-narrativa-colectiva.pdf. En este artículo Denborough D. presenta, a partir de su trayecto biográfico profesional, cómo se fueron configurando los recursos de la práctica narrativa colectiva.

74 Esta es una definición aportada por Kleinman, Veena Das y Michael Lock. Cfr. Ortega, F. A., "Rehabitar la cotidianidad" en: Ortega F. A., (editor), "Veena Das: sujetos del dolor, sujetos de dignidad", Colección Lecturas CES, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Colombia, 2008, p. 25.

vida específica. Se da así una forma de producción de lo social basada en la violencia: nos movemos entre fuerzas que tienden a la humanización, al intento de ser más como humanos, y lo opuesto, fuerzas que hacen al despojo de humanidad, a la creación de sujetos destituidos en la validez de sus subjetividad, mediante la negación, el genocidio, el despojo de sus recursos, el aislamiento social, el ninguneo, la opresión, la explotación, la expulsión –los marginales, los migrantes, la creación de sistemas carcelarios y de sistemas discriminatorios para los que son diferentes y no son aceptados[75].

Sin embargo, señala Veena Das, no hay pasividad en la víctima de la violencia social; hay continuos y cotidianos actos de resistencia que, más que configurarse como actos deliberados de oposición a las grandes lógicas opresivas, se manifiestan en pequeños momentos de ruptura, de transformación, que pueden tomar la forma, también, de actos de dignidad que señalan lo que está pasando y reclaman otro lugar que no el del sufrimiento[76]. Y es que hay un pozo insondable en lo humano que tiene que ver con las posibilidades de ir más allá de las determinaciones, mediante una actividad creadora, transformadora de lo dado. Es lo que se puede llamar, dice Francisco Ortega, "instancia irreductible de la agencia humana", que se manifiesta en la capacidad de las personas para ir más allá de las determinaciones sociales y culturales, mediante un repertorio de acciones en las que el tono, el tenor de la respuesta, la modalidad y el sentido mismo de lo que se hace, representan rupturas y líneas de fuga hacia otra cosa que la situación en la que se vive. Es esa capacidad humana creadora la que permite explicar cómo la acción de los sujetos destituidos, va más allá de su reproducción como víctimas de la violencia social ejercida de modos silenciosos y abiertos.

En este repertorio de respuestas se inscribe la posibilidad colectiva de rebelarse, buscando instaurar una comunidad que no se elabora desde la exclusión-

---

75 Estoy retomando aquí las ideas de Janine Puget que encontré en un pequeño escrito: *Sujetos destituidos en la sociedad actual,* www.webIslam.com

76 Veena D., señala Francisco Ortega, "insiste en la no-pasividad de la víctima, en el valor de la resistencia –entendida esta no siempre como un acto de oposición a las grandes lógicas opresivas, sino como la dignidad de señalar la pérdida y el coraje de reclamar el lugar de la devastación. En Ortega F.; *Rehabitar la cotidianidad, op. cit.,* p. 18.

inclusión. De eso se trata, de pensar la posibilidad de fundar comunidad desde la ruptura con los relatos impuestos y propios que naturalizan la violencia y el sufrimiento social, en narraciones y relatos que muestren la vida como vida vivida de otro modo que no es el de la aceptación de lo que pasa.

La posibilidad de rebelión está inscrita en la vivencia humana del dolor y el sufrimiento, y se da como un aferrarse a la dignidad y aferrarse a la vida desde la lucha:

> "el sufrimiento ofrece, por una parte, la dignidad heroica de aquel que soporta y lucha frente a la adversidad sin resentimientos y, por otra, el espectáculo soberbio de la vida aferrándose en cada grito, en cada desgarro"[77].

Así, el sufrimiento no solo es un modo de estar puesto *en* el mundo, como si arrojado en el, sino que el sufrimiento se abre a un modo de estar puesto *para* el mundo, es decir, dis-puesto, como un ponerse conscientemente de un modo determinado para hacer algo. El sufrimiento, como dolor e indignación, proporciona un conocimiento del mundo que no puede ser sino transformación del propio sujeto, porque es un saber de sí como saber el mundo, y que no puede ser conocimiento sino como saber que transforma al mundo desde el reclamo. Desde el dolor y la indignación se hace el mundo, porque en ellos el propio sujeto sabe de sí mismo como asombro y revelación del dar-se cuenta, y porque desde el dolor y la indignación el mundo se re-crea como fuerza de dignidad que intenta otro mundo.

El sufrimiento como saber es elaboración de la experiencia de vida: es un saber que no es un padecer en el sentido pasivo de soportar, de aguantar algo, sino un saber que es fuerza activa, pasión: da lugar a la lucha frente a la adversidad que se presenta, y es en la lucha un aferrarse a la vida, un grito.

El modo de acceso a este saber es la palabra de la narración. La narración muestra lo decible e indecible del sufrimiento como dolor e indignación. La narración proporciona un saber cómo nos va en la vida; un saber que

[77] Cf. Joaquín Esteban Ortega, *El padecer como sustento trágico en la pedagogía hermenéutica de H.-G. Gadamer*, Endoxa: Series filosóficas, 2005, p. 559.

se extiende a un saber cómo queremos que nos vaya en la vida; y, da lugar a un saber qué hemos de hacer para que nos vaya del modo que queremos que nos vaya en la vida. La narración en el decir-se de quien la elabora dice lo aun no sido, lo que todavía no ha llegado a ser.

Desde esta perspectiva, el camino para desmontar la naturalización del dolor, para rechazar la aceptación de la violencia social ejercida en el cuerpo como violencia inevitable y hasta necesaria, no es el camino de la *representación del mundo* como algo externo, sino el camino de la *presentación en el mundo* como irrupción en tanto persona o sujeto que sabe lo que (le) pasa: que reconoce el sufrimiento como dolor infligido por alguien, por algo, y se indigna ante la injusticia cometida.

Esta es la distancia entre formular un problema para resolverlo y mostrar el sufrimiento como dolor e indignación. Por el primer camino se pueden "resolver" problemas; por el segundo, al mostrar el sufrimiento, la fuerza y presencia irrebatible del testimonio cambia el mundo, porque revela el mundo y porque el revelarlo genera rebeldía, el grito que dice ¡ya basta!, que surge del saber la vida desde el dolor y la indignación.

Cuando la narración es narración colectiva del sufrimiento y cuando el dolor y la indignación se muestran, hay una elevación de lo singular hacia lo público: un salir del singular que padece, a un común que en el dar-se cuenta del padecer compartido se configura como respuesta. En cada encadenarse entre si, lo singular se hace lo público, se hace común desde un decirse que instala comunidad.

5.4. Elaborar el problema como experiencia del mundo

Desde la narración la elaboración del problema se presenta como lo que (nos) pasa. Surge de los relatos de la vida vivida como experiencia, como actos del dar-se cuenta. Por eso, el camino de la elaboración del problema al que nos interesa llegar, no es un camino que se inicia en el concepto sino en la imagen, en el mostrar; no se inicia en la definición sino en la representación de las afecciones, como relatos de vidas singulares que dan

lugar a un saber colectivo en el que nos va la vida. Cuando nos movemos en el territorio del problema nos movemos en el territorio de lo que se puede contar, pero también de lo indecible, es decir, nos movemos en los territorios del dolor, del sufrimiento y de la indignación, de lo que solo puede decirse, cuando se puede, como relato, como lo que (se) muestra.

El problema que nos vale, el problema al que queremos desde la narración, tiene que ser presentación de la vida que se está viviendo. Si lo que se dice para llegar a la formulación del problema no se dice desde el re-conocimiento, desde un dar-se cuenta de lo vivido, desde el saber lo que nos pasa como vida vivida en singular(es) –aquí, ahora, por alguien, "álguienes", nosotros–el problema corre el riesgo de devenir presentación de la vida vaciada de vida, construcción lógica que expone la hendidura entre lo que está y lo que debe estar, en donde lo que está y lo que debe estar son formulaciones despojadas de pathos, de pasión, es decir, de la vida vivida, que al decirse pronuncia la vida también como reclamo.

Así, cuando hacemos narrativa como colectivo tenemos un reto que puede quedar planteado en términos de pregunta: *¿cómo hacer para no perder el singular de los que relatan y no apagar el "grito de mundo" en la narración del problema?* De otro modo planteado: *¿cómo hacer para que las narraciones en las que se plantea el problema sean un saber la vida que se da también como grito de mundo, un decir lo que no puede decirse sino así, relatándose, mostrándose?*

Creo que una respuesta está en la idea que recoge Reyes Mate del pensamiento de W. Benjamin: *aquello que nos duele, lo que nos indigna y con lo que no estamos de acuerdo y queremos cambiar, debe ser una experiencia antes que un problema: debe escucharse antes que formularse*. Así, la experiencia no se pierde y el grito de mundo no se apaga y, lo más importante, el saber que se produce es un saber en el que va la vida de los que lo producen y, por ello, resulta movilizador.

La elaboración del problema no tiene como punto de partida la explicación de lo que pasa, sino que tiene que ver primero con nombrar y mostrar lo que (nos) está pasando. Es decir, si de lo que se trata, antes que de otra

cosa, es de poner el dolor y la indignación en la escena pública, entonces el problema no nace como resultado de un "estudio de la realidad objetivada", no surge como lo dado fuera de los sujetos que se reúnen para conversar y pensar sus problemas: surge como un mostrar lo que (me) pasa, nombrarlo, decirlo y hacerlo visible: la narración muestra el mundo nombrándolo, empalabrándolo, mostrándolo como *lo que se está viviendo*.

5.5. La fuerza de la esperanza: Lo aún no ha sido y lo que todavía no es, como contenidos emancipatorios en las historias preferidas[78]

> "A pesar de la posible perversión del lenguaje humano en nuestros días, hoy y siempre, 'solamente el hombre puede construir y analizar la gramática de la esperanza', abrigar, alimentar y concebir un mundo a partir de lo que 'aun no es' (Bloch). La palabra –el lenguaje, que insistimos, es al mismo tiempo imagen y concepto- es el medio para alejar la barbarie que nos acecha…"
>
> Blanca Solares

En la elaboración de historias preferidas en un colectivo en las que se narra lo que se quiere, se relata el mundo deseado mediante "imágenes desiderativas" de vida buena, digna, hechas del ahora. El esfuerzo está dirigido a elaborar narraciones fuertes a partir de la descripción de la vida común, destacando los recursos con los que se cuenta y desplegando intenciones de futuro. De este modo, en las historias preferidas se hace presente de muchos modos, de manera compleja y contradictoria, el "Todavía No" (Bloch) es decir, la *conciencia anticipatoria* o utopía[79]. En los relatos no sólo se elabora una identidad del colectivo en tanto reconocimiento de lo que es común, sino que se manifiesta, por un lado, la fuerza de lo "todavía-no-consciente" de las personas, como capacidad humana creadora que da lugar a imágenes del deseo; y, por otra

[78] Sigo en este apartado la presentación que de Ernst Bloch y la idea de "esperanza utópica", hace Levitas, R., Cfr. *La esperanza utópica: Ernst Bloch y la reivindicación del futuro* en: http://132.248.9.34/hevila//MundosigloXXI/2008/no12/2.pdf

[79] *Ibíd.*, p.17. "La designación de la utopía como "conciencia emancipatoria" depende del concepto central de Bloch: el Todavía No. Este tiene dos aspectos, el todavía-no-consciente y el todavía-no-ha-llegado-a-ser que constituyen sus dimensiones ideológica y material o sus aspectos subjetivos y objetivos.

parte, se evidencia "*el-todavía-no-ha-llegado-a-ser*", en el que se plantea "que el mundo material está esencialmente inacabado, el futuro es indeterminado y, en consecuencia, el futuro constituye un reino de posibilidades"[80].

Cuando el colectivo conversa y elabora intenciones de futuro, hay el despliegue de una *conciencia de anticipación* que se mueve, de acuerdo a Ruth Levitas, entre un "aun-no-sido", en donde lo esperado hace énfasis en algo del presente que *no* es, una ausencia o una carencia, y el "todavía-no-ha-llegado-a-ser", que hace énfasis en una presencia o realidad futura que es esperada. Carencia y deseo aparecen entrelazados en la intención de futuro dibujada en la narración: carencia y esperanza; ausencia y presente potencial; anhelo y satisfacción potencial. El "Todavía No" que hace a la conciencia anticipatoria, señala Levitas, expresa al mismo tiempo la "interdependencia entre apetencia y satisfacción" y el ir de una a la otra "no solo por la creencia desiderativa" sino por la intención: lo que hace a la anticipación no es sólo la presentación del deseo en imágenes desde el desenvolvimiento de lo inconsciente como fuerza creadora, sino el despliegue de la conciencia como intención: querer hacerlo, querer lograrlo: anticipar.

Así, lo que hay es un darse de la creatividad como atributo humano: es decir, un ponerse de la capacidad creativa que surge como fuerza desde el inconsciente de las personas y deviene atributo colectivo de imaginación de modos de vida; pero hay, al mismo tiempo, un reconocimiento que coloca a las personas del lado de la confianza en la vida: saber que el mundo está por darse, que la realidad está abierta, que el presente siempre es potencial, que contiene el "todavía no" como potencia, porque el futuro no está dicho y, por ello, el presente no está clausurado y condenado a repetirse. Pero hay, además, lo que surge en el desenvolverse de la fuerza creativa y de la confianza de que ha de darse otra cosa: hay la intención, una conciencia que se sabe decidiendo y haciendo al decir, lo por-venir.

Hay la palabra de la anticipación. Esta se da en la conversación porque en la conversación el ser humano puede "abrigar, alimentar y concebir un

[80] *Ibídem.*

mundo a partir de lo que aún no es" (Blanca Solares)[81]. En la narración de las historias preferidas, al poner en palabras los recursos con los que cuenta el colectivo y al colocarse en otro lado planteando intenciones de futuro, se deshace y rehace el mundo, en un deshacerse y rehacerse intencionado y por ello movilizador. Pero, además "la palabra, el lenguaje […] es el medio para alejar la barbarie que nos acecha" (Blanca Solares). Frente a la negación y las formas de violencia y sometimiento, el colectivo como comunidad de afectados articula narraciones en las que se rehace el mundo como mundo por dar-se, alejando la barbarie mediante la palabra y haciendo de la palabra fuera movilizadora. Si siempre ha sido así, si el trazado de imágenes desiderativas y la articulación de historias por venir ha sido una fuerza liberadora frente a la barbarie en la que caemos como humanidad, quizá hoy como nunca antes, lo es más.

5.6. Dejar de "positivar": acción afirmativa y organización de la esperanza[82]

Hemos de pensar y organizar lo que hacemos de otro modo, de un modo que libere el potencial emancipador de nuestros intentos de ponernos sujetos en la práctica educativa y el trabajo comunitario. Si pensamos, por ejemplo, que la crisis del capital no es sólo lo que pasa, lo que padecemos como víctimas, que el caos no es solo aquello que se nos presenta y nos espanta; si además de padecer el malestar social del caos en el que vivimos, nos damos cuenta que nosotros en lo que hacemos, en lo que intentamos, somos el "kaos" del sistema, que "nosotros somos la crisis del capital" y

[81] Solares B., "Un acercamiento a la antropología simbólica de Llus Duch". En: Duch, Lluís; Lavaniegos M.; Capdevila M.; Solares B., *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Unam Crim, Cuadernos de hermenéutica, Nº2, México, 2008.

[82] Presento mi entender de ideas del pensamiento de John Holloway acerca de la crisis del capital y de cómo nosotros somos la crisis y el Kaos del capital. También ideas de Ana Cecilia Direnstein que, retomando a E. Bloch, presenta una visión muy productiva acerca de la esperanza y de las utopías concretas. Cfr. Holloway J., *20 clases de John Holloway. La tormenta. Crisis, deuda, revolución y esperanza*, ICSyH, BUAP, Herramienta ediciones, 2017 Argentina; Direnstein A. C., "Organizando la esperanza: utopías concretas pluriversales: contra y más allá de la forma valor", Revista *Educación social*, Campunas, v. 37 Nº 135, abril-junio, 2016, pp. 351-369

"somos la crisis del sistema" porque lo cuestionamos, porque podemos ser anomalía colectiva, transgresión grupal, disenso, delirio y desafío en lo que hacemos, entonces nos colocamos de un modo en que nuestra acción no es una "acción positiva" que resuelve problemas y contradicciones, no es una "intervención" que cubre vacíos y satisface carencias; nos damos cuenta que lo que hacemos es una acción que podemos llamar "acción afirmativa", porque en lo que hacemos reconocemos aquello que negamos, aquello contra lo que nos rebelamos afirmando[83].

De eso se trata: dejar de "positivar", dejar de ordenar nuestra acción como una acción que busca resolver males y contradicciones, que pretende resolver problemas (del desarrollo, de la inclusión, de la educación), pero que esconde e ignora la negación que somos, aquello contra lo que nos rebelamos con nuestra presencia, y esconde hasta de nosotros mismos en los proyectos y en la acción educativa que animamos, el reconocimiento de que la fuerza del deseo que nos con-mueve y desata la pasión de un querer vivir renovado, nace del desacomodo, de la negación, y tiene la fuerza del dolor y el empuje de la indignación. Alimentar lo que hacemos como acción afirmativa: construir lo que hacemos y construirnos en lo que hacemos como negación que afirma y como creación que se contradice necesaria, inevitablemente. Y buscar el excedente, aquello que nos damos cuenta, luego, que no queda atrapado, eso que no se deja comer por la lógica de lo mismo que nos atrapa.

Es cierto, vivimos en crisis, vivimos en el caos. La sensación que tenemos todos los días es la de vivir "como en un instante de peligro" (Marcelo Sandoval):

> "El colapso y la destrucción de la naturaleza, el racismo, la explotación, el sexismo, parecen ser el denominador común de la existencia de la mayoría

[83] En la idea de Ana Cecilia Direnstein que establece una diferencia entre acción positiva y acción afirmativa: "mientras la primera acepta el mundo tal cual es buscando acomodarse, la segunda niega dicho mundo a través de afirmar la alternativa por medio de una crítica experimentada, vivida". En: "Afirmación como negatividad. Abriendo espacios para otra teoría crítica", Coloquio Marxismo Abierto, ICSyH BUAP Conferencia Inaugural. 16 oct. 2017.

> de las personas (…) parece que la guerra avasalla de tal manera que somos impotentes ante las fuerzas del capital y del Estado. Predomina la apariencia de que no tenemos control sobre nuestras vidas, cualquiera que tenga más poder que nosotros, puede desaparecernos, asesinarnos, encarcelarnos, despojarnos, disponer de nuestros cuerpos para hacerse de nuestros órganos, para la explotación sexual, laboral, o como carne de cañón en las múltiples disputas militares evidentes y encubiertas que se extienden por todo el planeta".

La nuestra es una sensación de agobio cotidiano, un vivir sin vivir impulsados por una fuerza que nos moviliza y que nos obliga. Nuestras vidas, nuestro querer vivir (porque la vida, mi vida, es este querer vivir) aparece como si secuestrado, y estamos cansados, fatigados y asustados, tensos, nerviosos: el querer vivir es una fatiga, vivir es un malestar:

La crisis es política, es urbana y es también ecológica. Es el momento culminante de una enfermedad social y cultural cuyos indicios son innegables: pérdida de memoria, desclasamiento, individualismos, narcisismo, degradación del lenguaje, analfabetismo funcional, miedo, domesticación…".

Y aun así hay siempre momentos, instantes, que nos rescatan del naufragio: un gesto de amor con los nuestros, una caricia, la alegría del colectivo por un logro, una conversación sostenida… Y nos damos cuenta que la potencia del deseo, el despliegue de querer vivir de otro modo, vence al menos por tres veces al destino que parece asignado: en las imágenes y relatos de lo que queremos, en las promesas que hacemos, y en el ponernos en marcha y hacer las cosas.

Y en esos acontecimientos íntimos, familiares, de amistad, del yo-tu, del nosotros, percibimos al menos por un instante ("lo que duran dos peces de hielo en un whisky on the rocks…" dice Joaquín Sabina) "[…] que la expansión y penetración de las relaciones sociales capitalistas si bien han llegado a cada rincón de la vida no hemos perdido por completo la capacidad de "dar forma" de crear lo nuevo, de hacer lo bello, lo bueno". Además, en los logros colectivos de nuestros proyectos, en las contradictorias y deslumbrantes conquistas y logros que muestran la fuerza de la acción colectiva

para hacer el mundo, la vida de otro modo, nos damos cuenta "[…] que el capital, no puede mercantilizar de manera completa la capacidad humana para producir los bienes comunes en común".

Lo que vivimos cotidianamente es como una película de terror: el instante de peligro en el que estamos se presenta como un caos que es colapso ecológico, rompimiento total del tejido social, incertidumbre por nuestras vidas… Y allí aparecemos cono objetos del terror: somos los asustados, dolientes, espantados y aterrados espectadores a la espera de lo que va a pasar. Somos las víctimas:

> "Mi argumento es que, si pensamos en términos de una película de terror, eso tiene consecuencias políticas. Es importante hablar de lo terrible y cada vez más terrible que es el capital y la represión. Sólo que me parece que tenemos que ir más allá de eso, y tratar de entender La Tormenta como fragilidad de una forma de organización social y el alumbramiento posible de otra forma de organizarnos. Si vivimos una película de terror, si decimos todo el tiempo que el capitalismo es espantoso, puede tener varias consecuencias, nos lleva a la depresión, el discurso tradicional de la izquierda nos lleva a la depresión…"[84].

Pero tenemos de nuestro lado la fuerza de la rebeldía y de la resistencia. En lo que hacemos cuando decimos No, en lo que deseamos y vivimos, percibimos que no hemos perdido la capacidad de "dar forma" y que el capital no lo ha abarcado todo, que podemos producir lo común en común. Y en cada intento de dar forma a la vida creando lo nuevo y haciendo lo común, estamos eligiendo vivir como en una película de suspenso que ha de resolverse de algún modo y nosotros somos sujetos que participan en su resolución:

> "Asumo que no tenemos mucho tiempo, tal vez cien años, quien sabe, para la eliminación de los humanos. Esta posibilidad ya me significa una película de terror. Pero lo que nos interesa es la posibilidad de un final feliz. Una película de suspenso donde tienes dos posibilidades, no sabes si va a terminar con un desastre o con una solución. No podemos hablar de un final felz seguro. Es

[84] Holloway J., *La tormenta..., op.*, p. 209.

> el argumento de la dialéctica negativa. Pero de alguna forma tenemos que convertir esa imagen de terror en una imagen de posibilidad, de suspenso. El punto es romper con la imagen de terror. El terror sí está aquí. Pero hay un mundo de resistencia y de rebeldía, que es el origen de la crisis. No viene desde afuera. Es un mundo de resistencia que hace problemática la reproducción del capital. Este mundo de resistencia se reproduce como una enfermedad del capital. Nos tenemos que enfocar en este mundo de resistencias"[85].

¿Por qué es posible pensar así? Nos damos cuenta que nosotros en lo que hacemos somos la crisis del capital, somos el kaos, la crisis del sistema:

- enfrentamos la lógica del sistema con nuestra acción, con la presencia delirante y transgresora con la que intentamos otros modos de vida.
- mostramos por un momento la fragilidad del sistema: lo ponemos en cuestión desde la cotidianidad de nuestras vidas: nosotros personas normales, comunes, "cualquieras" decimos NO y hacemos otra cosa
- desbordamos la lógica del capital, rompemos su secuencia y racionalidad constitutiva y destotalizamos: abrimos grietas

Esta es nuestra fuerza. Podemos recuperar la radicalidad de lo que hacemos: bien mirado no estamos resolviendo, ni nos interesa resolver, la crisis del sistema: mostramos su fragilidad. Esa es nuestra fuerza

Qué es aquí la acción como afirmación:

> Es un bucle cuyo punto de partida y de vuelta es la *negación* que contiene una *afirmación que es creación,* que se resuelve en *contradicciones y en la presencia de excedentes.* Esta es la idea que propone Ana Cecilia Direnstein y que se convierte en clave para pensar en prácticas emancipadoras en la educación y el trabajo comunitario como procesos de autonomía, de "organización de la esperanza", que suponen el "arte de prefigurar prácticas, sociabilidades y horizontes alternativos –mejores– a los presentes. Se trata de pensar procesos de "aprendizaje de la esperanza". Son cuatro ideas del

[85] *Ibíd.*, p. 208.

pensamiento de Ernst Bloch que Direnstein presenta con meridiana claridad para entender las luchas de resistencia actuales y sus posibilidades de devenir prácticas emancipatorias.

Negación

Primero, en toda utopía concreta existe un proceso de negación. La posibilidad de negar colectivamente reside en el hecho de que el mundo es inconcluso y abierto. Si así no lo fuera, nada podría ser alterado…

Creación

Segundo, la construcción de la utopía concreta contiene una dimensión de creación inseparable de la de negación. La función utópica de la esperanza nos permite experimentar una vida mejor, aunque no sepamos ni cómo ni cuándo…

Contradicción

Tercero, la utopía concreta cobija en su interior una dinámica contradictoria porque se desarrolla al interior, y no por fuera de la sociedad capitalista. Por ello la utopía concreta puede fallar. Lo que todavía no ha llegado a ser no puede movilizarse, organizarse y visibilizarse a través del aislamiento de los movimientos y su reclusión en un espacio autonomizado e impenetrable […] La esperanza se organiza por medio de la resistencia y del relacionamiento activo /antagónico, doloroso, conflictivo y / o complaciente) con las formas institucionales, pues éstas median la construcción autonómica, a la vez que la autonomía debe alterarlas y/o destruirlas para convertirse en subjetividad emancipadora

Excedente

"¿Y la cuarta dimensión? Debemos ahora dar un giro de 360 grados y preguntarnos: ¿Está la utopía concreta sumergida en una lucha constante entre rebelión e institucionalización, o existe algo más? El término (im)posibilidad

de la utopía refiere al hecho de que la autonomía no puede ser completamente realizada ya que el Estado y el capital buscarán continuamente recuperarla, difícilmente sea esta totalmente asimilada a las instituciones existentes […] Entonces, ¿qué es lo que permanece intraducible, fuera del alcance de la traducción estatal? Esta pregunta nos obliga a retomar el concepto de 'aun no' y explorar una cuarta dimensión o dinámica interior de la utopía concreta: la dimensión del excedente intraducible, perteneciente a la dimensión del aun no…"[86].

Dejar de positivar tiene que ver con la revuelta de los cuerpos, de los afectos y con el esfuerzo narrativo de presentación de aquello que negamos: el reconocimiento de lo que nos revuelve y nos vuelve a poner como subjetividades deseantes a partir del grito: a qué le decimos NO. Dejar de positivar tiene que ver con hacer de ese NO un despliegue de esfuerzo de creación, despliegue de nuestra capacidad de hacer lo nuevo, de presentar lo "aún no sido" como historia preferida, de prometer y de ponerse en marcha para hacerlo. Dejar de positivar tiene que ver con el reconocimiento, al mismo tiempo atento que sensato, de que lo que hacemos es contradicción, se mueve y está constituido de lo viejo y lo nuevo. Y tiene que ver con el excedente: con lo que no queda capturado por la lógica el capital.

Y es entonces otro el punto de partida. Hemos de atacar la realidad abriendo grietas y habitándolas[87].

Si aceptamos que "la verdad en la que habitamos –nuestra verdad– no se desprende de ningún conocimiento sino de un sentimiento de rabia"[88] asumimos que debemos aceptar la indignación y el dolor y hacer de ellas búsqueda de un saber la vida que nos hace sujetos, un saber y hacer que muestran que nuestra verdad está hecha de aquello contra lo que nos rebe-

86 Direnstein A. C., *op. cit.,* pp. 355-360.

87 La idea de atacar la realidad la retomo de Santiago López Petit de un hermoso y necesario libro *Breve tratado para atacar la realidad,* 1ª edición, Buenos Aires, Editorial Tinta Limón, 2009; por su parte, la idea de la grieta la retomo de un texto no menos hermoso y fundamental de John Holloway, *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2010.

88 López Petit S, *Breve tratado...*, *op. cit.* p.14.

lamos y está hecha de lo que queremos, y por tanto "[…] nuestra verdad no posee un origen puro e inmaculado sino la oscuridad de la pasión"?[89].

Así, el punto de partida es el grito, es decir, el rechazo total de la realidad: el ya basta! que inaugura la promesa de futuro que se hace presente: "hemos de pensar el mundo a partir de nuestra inadecuación" (Holloway) y no desde el acomodo en él: primero desde nuestra rabia, desde el dolor, desde la alegría del romper, porque "[…] queremos romper […] queremos crear un mundo diferente ahora […] nada más común, nada más obvio, nada más sencillo, nada más difícil"[90]. Y nuestro método ha de ser el de la grieta: nuestro modo ha de ser hacer grietas y habitarlas: "las grietas comienzan con un no, a partir del cual crece la dignidad, una negación-y-creación"[91]. Es la posibilidad de la resistencia, de los actos que se oponen a lo que hay, pre-figurando otra cosa, otro modo de mundo.

Esta es una radicalidad del pensamiento que nos conecta de manera completa con la idea de emancipación del ser humano, por una doble vía. Primero desde el planteamiento de que el mañana que queremos vivir es fruto de nuestro rechazo total de la realidad y es apuesta que es promesa de un querer vivir. No es ley objetiva escrita en la realidad, es pasión y deseo de vida: no viene dado en la realidad, desde el pasado en línea continua hacia el presente y el futuro, sino que es, solamente y ya es mucho, "re-velación" que nace en nosotros de la rabia, del deseo de querer vivir: no se encuentra afuera, en la realidad real, y por tanto tenemos que buscarlo construyéndolo en nosotros mismos. La segunda vía que se abre con este camino de atacar la realidad, de hacer grietas y habitarlas, es la superación del saber operatorio y el pensamiento posibilista en el que muchas veces nos quedamos atrapados. Ese pensamiento posibilista que "[…] lleva tan lejos su acercamiento a la realidad, que se doblega ante ella […] no desafía, se adapta; no contradice, asiente […] Incapaz de agujerear la realidad […] es simplemente el espejo que nos devuelve la ilusión de lo aparente"[92], para

[89] *Ibídem.*
[90] Holloway J., *Agrietar..., op. cit.* p. 21.
[91] *Ibíd.* p.39.
[92] López Petit S, *Breve tratado...*, *op. cit.* p.13.

acceder a un pensamiento que rechaza la realidad porque realidad y capitalismo son la misma cosa y no hay salida, sino la salida es lo que hemos de hacer contra lo que hay: lo que queremos vivir. La salida no es acomodo, es rechazo, es ruptura, es grieta.

Bibliografía

Arizmendi Mar, P., "Tras la sabiduría perdida del dolor". Revista *Estudios*, 113, vol. XIII, verano Itam, México, 2015.

Armengol, A.,*La autoría desde la exposición del singular.*En: https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1151

Bacarlett Pérez, M. L.; Pérez Bernal, A. M. del R., "Asombro y conocimiento: una mirada al pathos platónico", Cuadernos de *Ontología* 12, pp. 183-202, 2012.

Bárcena F.; Arendt H.,*Una filosofía de la natalidad*, Ed. Herder, España, 2006.

Benjamin,W.,*Tesis sobre el concepto historia*, Tesis número 9,https://docs.google.com/document/d/1vsmIGK-aXUNrn2M4dP7iF1qRmCvTfZy3uhJhGGt4qhY/edit

Berlanga Gallardo B., *A propósito de la mirada y del cuidado de sí en la elaboración de una pedagogía del sujeto.*En:www.ucired.org.mx, sección documentos, julio 2011.

Blair Trujillo, E.,"Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública". En: *Estudios Políticos,*N°21, julio - diciembre, Medellín, 2002.

Bloch E., *El principio esperanza*, Ed. Martinez Roca, Tomo III, 1975.

Bueno, J.L., "El nuevo pensamiento de Franz Rosenzweig: una filosofía del diálogo y la experiencia". En: *Cuadernos Judaicos* N°28, diciembre 2011.

Denborough, D., et. al., "Una línea histórica de la práctica narrativa colectiva: Una historia de ideas proyectos sociales y colaboraciones" (1ra parte). En: Revista de Psicología. *Procesos Psicológicos y Sociales*, Universidad Veracruzana, http://www.uv.mx/psicologia/files/2014/09/Una-linea-historica-de-la-practica-narrativa-colectiva.pdf

Direnstein, A. C., "Organizando la esperanza: utopías concretas pluriversales: contra y más allá de la forma valor", Revista *Educación Social*, Campunas, vol. 37, N° 135, abril-jun. 2016, pp. 351-369.

_____, "Afirmación como negatividad. Abriendo espacios para otra teoría crítica". Coloquio Marxismo Abierto, ICSyH BUAP Conferencia Inaugural. 16 oct. 2017.

Gandler, S.,"Para un concepto no lineal de la historia. Reflexiones a partir de Walter Benjamin". *Estudos e Pesquisas em Psicología*, Vol. 11, Nº 1, Río de Janeiro, 2011, pp. 56-102. http://www.revispsi.uerj.br/v11n1/artigos/pdf/v11n1a04.pdf

Garcés, M.,*¿Qué podemos hacer. O sobre las intimidades de la crítica?* En: http://artes-escenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/379/Marina%20Garces-que%20podemos%20hacer.pdf

Holloway, J., "Gente común, gente rebelde". En: *Contra y más allá del capital*, Herramienta Editorial, ISCH-BUAP, 2006.

_____, "20 clases de John Holloway". *La tormenta. Crisis, deuda, revolución y esperanza*, ICSyH, BUAP, Herramienta ediciones, Argentina, 2017.

_____, *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires, 2010.

Huerta E., "Declaración de odio", En:*Poesía completa,* Tercera Edición, FCE México.

Leconte, M., "Amor al prójimo y responsabilidad por el otro. Aproximaciones introductorias a La Estrella de la Redención desde una perspectiva levinasiana". En: Rosenzweig, F.,*El nuevo pensamiento*.

Levitas, R., "La esperanza utópica: Ernst Bloch y la reivindicación del futuro", http://132.248.9.34/hevila//MundosigloXXI/2008/no12/2.pdf

López M., "La irreversibilidad del tiempo, el perdón y la promesa en Hannah Arendt", Revista *Investigaciones fenomenológicas*, vol. Monográfico 3, Fenomenología y Política, 2011.

López Petit, S., *Hijos de la noche*, Bellaterra ediciones, España, 2015.

_____, *Breve tratado para atacar la realidad,* Editorial Tinta Limón, Buenos Aires, 1ª edición, 2009.

Melich, J. C.,"La condición vulnerable (una lectura de Emannuel Levinas, Judith Butler, Adriana Cavarero)".En: Ars Brevis, 2014.

Ortega, F. A., "Rehabitar la cotidianidad". En: Ortega, F. A., (editor), *Veena Das: sujetos del dolor, sujetos de dignidad*, Colección Lecturas CES, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008.

Puget, J., *Sujetos destituidos en la sociedad actual*. www.webIslam.com

Ranciere, J., *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Ed. LOM, Chile, 2009.

_____, *El espectador emancipado*, Ed. Bordes Manantial, Buenos Aires, 2008, pp. 66-67.

Reyes Mate M., "La memoria de Auschwitz".En: Revista *Conciencia activa*Nº8, abril, 2005.

_____, *Primo Levi, el testigo.* En: http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/admin/verNoticia.asp?cod=1078&esBusq=True

Ricoeur, P., "Volverse capaz, ser reconocido", discurso con motivo de la recepción del Premio Kluge, Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, 2004..

Rosenzweig,F.,*El nuevo pensamiento*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires Argentina, 2005.

Skliar, C., "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación", Revista *Educación y pedagogía* vol. 22, N°56, enero abril 2010.

Solares, B., "Un acercamiento a la antropología simbólica de Llus Duch". En: Duch, Ll.; Lavaniegos, M.; Capdevila, M.; Solares, B, *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM CRIM, Cuadernos de Hermenéutica, N° 2, México, 2008.

Turón Mejías, M.A.,"Aprender a leer desde lo narrativo", Revista electrónica,*A parte Rei*, N°17, p. 2,http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/

Zemelman, H., *Necesidad de conciencia*, Anthropos, 2002.

_____, *El ángel de la historia*, Anthropos, 2007.

Capítulo IV

Narrativa, experiencia y pedagogía. La documentación narrativa y la democratización del saber educativo[1]

Daniel Hugo Suárez
FF y L-UBA

> La experiencia también puede ser asequible a los demás mediante el relato *post facto,* un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en una narrativa dotada de significación. Cuando esas reconstrucciones y relatos de la experiencia se comparten, suelen transformarse en la materia de identidades grupales[2]

Presentamos en las reflexiones siguientes, a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una modalidad de investigación-formación-acción docente desarrollada en el marco de redes de trabajo en colaboración. Asimismo, de manera complementaria, explora su incidencia en la democratización del campo educativo en Argentina, especialmente en el terreno de la formación de docentes y la investigación. En particular, el texto se detiene en mostrar y poner en discusión lo que venimos desarrollando desde el año 2001 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en torno de esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares. El interés del texto radica en sintetizar mucho de lo aprendido en estos años sobre la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación,

---

1 Este artículo es una versión corregida del artículo "Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia", 2016.

2 Jay, M., *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

y también en abrir un debate sobre la viabilidad metodológica, epistemológica y política de que los docentes produzcan saberes pedagógicos a partir del "saber de experiencia" construido a largo de su trayectoria profesional.

Documentación narrativa, experiencia educativa y campo pedagógico

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes e investigadores universitarios que pretende profundizar la comprensión del mundo escolar desde las palabras, las comprensiones y los saberes que ponen a jugar los educadores cuando lo experimentan y lo narran. Como estrategia de investigación educativa, su propósito es activar la memoria escolar, recrear la imaginación pedagógica de los docentes y producir de manera participativa saberes pedagógicos a partir del "saber de experiencia"[3] que construyen los educadores cuando viven y hacen sus mundos. Y para eso, se aleja de cualquier intento por registrar o sistematizar la experiencia educativa como si ésta ya estuviera allí siempre disponible para ser capturada por algún sistema de notación, plenamente constituida antes de que se la nombre o cuente de algún modo. Por el contrario, lo que pretende es ofrecer un conjunto de recaudos metodológicos para que los docentes indaguen sus trayectorias profesionales, pongan en tensión sus comprensiones pedagógicas y las problematicen, deconstruyan y recreen mediante la escritura de sucesivas versiones de relatos de experiencia mediada por la lectura, el comentario y la conversación entre pares en torno de ellos.

Como veremos, la propuesta de trabajo promueve y regula una serie de prácticas narrativas, autobiográficas y hermenéuticas para que los docentes participantes tengan la oportunidad de relatar y volver a relatar historias acerca de su práctica docente, y para que esas formas de interpretación sean puestas en escritura, indagación, debate y crítica. Durante todo su despliegue, el dispositivo de investigación-formación-acción se inclina a rechazar la separación entre experiencia y lenguaje, y propone actividades de escritura,

[3] Contreras, J.; Pérez De Lara, N., "La experiencia y la investigación educativa". En: Contreras; J.; Pérez De Lara, N. (Comp). *Investigar la experiencia educativa,* Morata, Madrid, 2010.

lectura, comentario y conversación atendiendo al carácter productivo del discurso[4]. En su transcurso, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y problematizan las maneras en que otorgan sentido y dotan de significaciones a sus mundos profesionales.

En una serie de trabajo antecedentes[5] presenté a la documentación narrativa como una propuesta de desarrollo profesional centrada en la investigación narrativa y (auto)biográfica de la práctica docente. También como una forma de investigación pedagógica que involucra no solo la producción coparticipada de saber pedagógico, sino también la co-formación de los docentes participantes, la con-formación de redes pedagógicas y la intervención discursiva de esos colectivos en el debate público acerca de la educación. En esas oportunidades describí y di ejemplos acerca de cómo el itinerario metodológico de la documentación narrativa articula el trabajo pedagógico individual, en colaboración de los docentes, en una espiral de series sucesivas de escritura, lectura recíproca, comentarios cruzados, conversación entre pares y reescritura de relatos de experiencia. Asimismo, comenté con cierto detalle las formas y los caminos en los que esas narraciones se van reelaborando y ganando densidad pedagógica en "comunidades de aten-

4 Jay, M., *Cantos de experiencia..., op. cit.*

5 Suárez, D. H. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas". En: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), Bogotá, diciembre de 2004, pp. 16-31. "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En: Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Noveduc, 2007. "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes". En: Passeggi, M. C.; Souza, E. C. (Org.), *Memoria docente, investigación y formación*, Clacso - Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2010. "Narrativas, autobiografías y formación en Argentina: investigación, formación y acción entre docentes". En: Souza, E. C; Souza, I. F. (Org.), *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida. Natal*, Edufrn, Edipucrs, Porto Alegre, 2012. (Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, Nº 3). "Récits, autobiographies et formation en Argentine. La documentation narrative des expériences pédagogiques en tant que stratégie de recherché-formation-action pour enseignants". En: González Monteagudo, J. (coord.), *Les histories de vie en Amérique Latine Hispanophone: entre formation, memoire historique et témoignage*, L'Harmattan, París, 2014. "Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas". En: Suárez, D. H.; Hillert, F.; Ouviña, H. y Rigal, L., *Pedagogías críticas. Experiencias alternativas en América Latina*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2015.

ción mutua"[6], se tornan documentos públicos que circulan en diferentes circuitos de recepción y se vuelven pasibles de ser debatidos, interpretados y utilizados como fuentes primarias por otros y otras que participan en el campo educativo.

El esfuerzo argumentativo de esos textos estuvo puesto en mostrar las potencialidades, los alcances y los límites de la documentación narrativa como una modalidad de investigación-formación-acción entre pares que se imaginó, se desarrolla y disputa *en* el campo pedagógico, y que pretende contribuir a tornar más democráticas las relaciones de saber, discurso y poder que lo configuran[7]. Desde su emergencia, se inscribió activamente en una corriente de la tradición crítica en educación que se moviliza para reinventar la "política de conocimiento"[8] del campo pedagógico, esto es, la manera en que se prefigura, configura y refigura el territorio constituido por las prácticas, los saberes, los discursos y los sujetos que pugnan por la denominación, la orientación y el significado de la experiencia educativa[9]. Este fuerte posicionamiento supuso no solamente informar el diseño, el desarrollo y la evaluación del dispositivo pedagógico en una serie de debates teóricos, metodológicos y políticos, sino también arraigar ese proceso de creación y puesta a prueba mediante una diversidad de proyectos desplegados en territorio, a diferentes escalas y junto con diferentes actores de campo pedagógico.

En efecto, la experiencia de "experimentación metodológica y política"[10] que venimos desarrollando, desde la universidad y junto con otros en torno de la documentación narrativa estuvo surcada desde sus comienzos por intereses, relaciones y tensiones propios del campo pedagógico. Su dispositivo

---

6 Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995.

7 Cherry Holmes, C., *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1999.

8 De Souza Santos, B., *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI, Clacso, Buenos Aires, 2009.

9 Kincheloe, Joe, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Octaedro, Barcelona, 2001.

10 Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F. (Comp.), *Instancias y estancias de la pedagogía: la pedagogía en movimiento*, Universidad San Buenaventura, Bogotá, 2009.

de trabajo es producto de prácticas de construcción y recreación colectiva complejas en ese territorio, cuyas lógicas y dinámicas poco tienen que ver con las que pretende la "ingeniería social" o el diseño de laboratorio. No es la consecuencia esperada y técnicamente calibrada de un proceso sistemático y lineal de diseño-desarrollo-evaluación. Tampoco es el resultado de la aplicación directa y controlada de ciertos principios teóricos y criterios metodológicos validados por la teoría social. No obstante, los procesos de documentación narrativa que fuimos llevando a cabo desde la Universidad fueron a la vez indagados, interrogados, problematizados y documentados por estrategias de investigación etnográfica y narrativa que acompañaron la implementación de los proyectos. Esas instancias de reflexividad y producción académicas permitieron que el dispositivo de trabajo y su implementación fueran objeto de análisis, evaluaciones y redefiniciones. Los materiales y documentos que resultaron de este esfuerzo sistemático de investigación-acción colaboraron a tornar más reflexivas y críticas las decisiones que fuimos tomando para adecuar los requerimientos y regulaciones del dispositivo a las circunstancias cambiantes de los contextos políticos, geográficos e institucionales en los que se iba desenvolviendo.

Campo pedagógico, políticas curriculares y documentación. La emergencia del dispositivo de trabajo participativo

En la actualidad la documentación narrativa es una estrategia de investigación-formación-acción que cuenta con reconocimiento y legitimidad en el campo de la investigación narrativa y (auto)biográfica latinoamericana[11] y, junto con ella, forma parte de la expansión de "espacio biográfico" hacia el campo de la investigación social y educativa[12]. Sin embargo, su

[11] Passeggi, M. C.; Souza, E. C. (Org.), *Memoria docente, investigación y formación*, Clacso - Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2010; De Souza, E. C. (Org.), (*Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, Edufba, Salvador, 2015.

[12] Arfuch, L., *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002; De Souza, E. C.; Serrano Castañeda, J. A.; Ramos Morales, J. M. (Coords.). "Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías". Sección Temática. En: *Revista Mexicana de investigación Educativa* (RMIE), Vol. 19, N° 62, julio - septiembre de 2014.

emergencia y consolidación como dispositivo de trabajo pedagógico entre pares tuvo lugar en el campo de las políticas educativas y de la formulación de proyectos para el desarrollo escolar del currículum, y no en la universidad o el campo académico. Comenzó a elaborarse como una línea de política curricular del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (MECyT) que pretendía redefinir algunas de las reglas de juego dominantes para la producción de conocimientos y saberes pedagógicos en el campo educativo. Se diseñó y llevó a la práctica por primera vez en el marco de un proyecto de desarrollo curricular y capacitación implementado junto con los ministerios de educación provinciales durante los años 2000 y 2001, e involucró a una multiplicidad de actores del sistema educativo nacional[13].

El *Proyecto de Documentación pedagógica de la práctica docente. El currículum en el aula* tuvo como objetivos explícitos reconstruir y disponer públicamente el "currículum en acción" de algunas escuelas a través de la escritura de relatos de experiencia por parte de docentes en servicio, y generar y publicar documentos curriculares oficiales elaborados por maestros y profesores. La idea directriz era reconocer y promover a un conjunto de docentes como actores protagónicos de la construcción escolar del currículum y "capacitarlos" como autores de materiales de desarrollo curricular elaborados de forma narrativa que circularan por el sistema escolar. Se pretendía que estos materiales reconstruyeran y sistematizaran prácticas de enseñanza seleccionadas en función de sus potencialidades o significatividad pedagógicas, y que constituyeran fuentes y recursos para estimular debates pedagógicos ente los docentes en las escuelas. Más allá de que alcanzó a desarrollarse en los sistemas escolares de 15 provincias y publicar un corpus de documentos narrativos escritos por docentes, el proyecto se encontró con muchas dificultades de gestión, y frente a la discontinuidad presupuestaria de fines del

[13] Un equipo de trabajo a nivel nacional, 15 equipos técnicos a nivel provincial, 192 docentes-coordinadores de procesos o talleres distribuidos por distintas localidades del país y unos 600 maestros y profesores narradores de experiencias pedagógicas de todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo nacional, cabe mencionar que me desempeñé como coordinador general de esa línea de trabajo de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del MECyT de Argentina. Y también que participé muy activamente en el diseño del dispositivo metodológico.

2001, suspendió su implementación hacia comienzos de 2002. Argentina vivió durante esos años una fuerte crisis institucional, económica, política y social que implicó, entre otras cosas, la suspensión de muchos programas educativos públicos. El proyecto que se reseña fue retomado y desarrollado por completo, aunque con algunas modificaciones, durante los años 2007 y 2008, involucrando en esta reedición a más de 1.500 docentes de 15 provincias del país[14].

Lo interesante de esta primera iniciativa de documentación pedagógica, mediante relatos de experiencias docentes desde un ministerio de educación nacional, es que intentó un proceso de democratización de la política curricular y de la formación permanente de los docentes en el seno del campo escolar y pedagógico del país, en un contexto de crisis creciente del discurso y la racionalidad tecnocrática de la reforma neoliberal del sistema educativo impulsada durante la década del 90 en Argentina[15]. A contramano de la interpelación reformista, esta línea de trabajo oficial se inclinó a convocar a los docentes como sujetos del currículum y de su propia formación, reconocerlos como un actor fundamental en la transformación de la escuela y sus prácticas pedagógicas, y propiciar espacios y momentos para su participación y producción intelectual en torno de la enseñanza escolar.

A pesar de que fue una experiencia trunca y de que encontró muchas dificultades en su desarrollo, vale rescatar el hecho de que, después de muchos años de desacreditaciones y descalificaciones, una política educativa estatal reconocía a los discursos, las experiencias y el saber de experiencia de los docentes y se disponía como una plataforma para rescatarlos, reconstruirlos

[14] También participé como coordinador general de esta nueva implementación.

[15] Desde el año 1989 al 1999 gobernó en Argentina Carlos Saúl Menem. Durante su gobierno, se implementó una reforma integral del sistema educativo argentino (la "Transformación Educativa") como parte de la Reforma del Estado. Con un claro sentido neoliberal y tecnocrático, esa reforma transfirió responsabilidades educativas a las provincias, transformó la estructura del sistema educativo nacional y desplegó políticas curriculares, de formación docente y de evaluación que tendieron a descalificar los saberes, las experiencias y las competencias técnicas de los docentes. Para un análisis de los "efectos pedagógicos" de las políticas educativas neoliberales en Argentina, ver: Suárez, D. H. ,"Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90". En: *Novedades Educativas*, año 15, Nº155, Buenos Aires, 2003.

e inscribirlos en el debate público. También que lo hacía, además, en un momento de creciente movilización político-educativa y político-pedagógica del sector docente a través de luchas y resistencias de índole sindical y político-educativas muy creativas e innovadoras[16].

Otra nota de interés que merece resaltarse de esta tentativa de reconocimiento y participación de los actores escolares es el uso de la narrativa (auto)biográfica, y particularmente de los *relatos de experiencia*, como género discursivo, metodología y vehículo privilegiados para propiciar la indagación y la toma de la palabra por parte de los docentes[17]. Por entonces, en Argentina se disponía de antecedentes documentados de investigación-acción docente y de desarrollo profesional centrados en la investigación de la práctica. Los "talleres de educadores" y los "talleres de investigación de la práctica" desarrollados por Graciela Batallán[18] son algunos de los más interesantes, conocidos y relevantes, sobre todo por el conjunto de recaudos metodológicos para promover la participación de los docentes en proyectos de investigación social. Estos talleres fueron una referencia ineludible para el diseño de la línea de documentación de experiencias pedagógicas del MECyT. No obstante, la localización del dispositivo de documentación

[16] En Argentina, la movilización sindical y político-educativa de los docentes contra las políticas neoliberales del gobierno de Menen alcanzó su mayor y mejor expresión en la experiencia de la "Carpa blanca", que supuso la instalación de una tienda de color blanco (que en Argentina simboliza a la educación pública) frente al Congreso Nacional durante 1003 días (entre 1997 y 1999), en la que ayunaron sucesivamente docentes de todas las provincias del país. Para un estudio de la conflictividad docente en el marco de la conflictividad social en Argentina y América Latina, ver: Gentili P., Suárez D. H.; Stubrin, F.; Gindin, J., "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina". En: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciencia da Educação. Vol. 25, Nº 89, REDES, Set-Dez, Campinas, 2004, pp. 1251-1274. Para un análisis de la "Carpa Blanca" en el marco de las luchas sindicales docentes contra las políticas educativas neoliberales, ver: Suárez, Daniel H. "Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en Argentina: un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina". En: *Serie Ensayos & Investigaciones,* Nº5, OLPED-LPP, Buenos Aires, 2005.

[17] Connelly, F. M.; Clandinin, D. J., "Relatos de experiencia...", *op. cit.*; Bolívar, A., "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En: Revista electrónica de investigación educativa, *Ensenada*, v. 4, Nº1, pp. 40-65, Ciudad de México, 2002, Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf>. Acceso el: 13/6/2005.

[18] Batallán, G., *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

pedagógica a escala nacional y en el seno del sistema escolar hizo poco recomendable en términos metodológicos la utilización de estas estrategias que requieren lugares protegidos y tiempos intensivos para la investigación, una vigilancia epistemológica y un control metodológico exhaustivos y cierta formación específica en investigación social de los docentes participantes. Además, la línea de trabajo curricular con los docentes del Ministerio perseguía objetivos de conocimiento pedagógico, la reconstrucción del saber de experiencia de los docentes, y no fines de conocimiento antropológico como lo hacen los talleres de investigación de la práctica.

Una experiencia de experimentación metodológica y política en el campo pedagógico desde la universidad

Posteriormente, desde el año 2003, y ya fuera del ámbito de la administración educativa, el dispositivo de trabajo pedagógico participativo de la documentación narrativa se fue consolidando teórica, metodológica y técnicamente a través de una serie de proyectos de investigación, tesis de doctorado y tesis de maestría[19] en la Universidad. Y también pudo desplegarse experimentalmente a través de un conjunto de proyectos e iniciativas

[19] Los proyectos de investigación que tomaron a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como objeto de estudio formaron parte de la programación científica y tecnológica de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente lo venimos desplegando en el proyecto *Discursos, prácticas y sujetos en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes* (Ubacyt 2018-2020). Anteriormente lo hicimos desde los proyectos: *La conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación y formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas en el marco de la preparación profesional* (Ubacyt 2014-2017 Grupos Consolidados); *La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico* (Ubacyt 2011-2014 GC); *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional* (Ubacyt 2008-2010 GC) y *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes* (Ubacyt 2004-2007 CG). Todos ellos se desarrollaron en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En el marco de esos proyectos de investigación acreditados se desarrollaron 6 tesis doctorales y 7 tesis de maestría que tomaron a la documentación narrativa como objeto de investigación. Y desde esos proyectos se establecieron líneas y proyectos de cooperación científica con investigadores narrativos y autobiográficos de Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay, España y Francia.

de extensión universitaria[20], que se desarrollaron de manera coparticipada con otros actores, sectores y organizaciones del campo pedagógico, pero *desde* el ámbito universitario.

Durante estos años de intenso trabajo compartido a través de diferentes proyectos de investigación-formación-acción en territorio, participaron con mayor o menor protagonismo diferentes y múltiples sujetos pedagógicos: docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, investigadores educativos de universidades, funcionarios de administraciones escolares, capacitadores, equipos técnico-pedagógicos, especialistas en didácticas de las diferentes áreas del currículum, decisores de política educativa, educadores populares. Además, se involucraron distintos sectores y agencias del sistema educativo: escuelas, instituciones de formación docente, ministerios y administraciones educativas nacionales, provinciales y municipales, jefaturas regionales de educación e instancias de supervisión pedagógica y escolar, centros de actualización e innovación educativa, centros de capacitación docente, centros de investigación educativa, entre otros. Y también se movilizaron activamente otras instancias, actores y sectores vinculados con la educación y la escuela: sindicatos docentes, departamentos e institutos de universidades, grupos y colectivos de docentes, organizaciones populares y comunitarias, movimientos político-pedagógicos.

Como puede apreciarse, la experiencia intelectual y política de elaborar y re-elaborar las estrategias metodológicas de esta modalidad de trabajo pedagógico, se llevó a cabo a diferentes escalas (local, provincial, regional, nacional) y en diversas geografías y contextos organizacionales, todos vinculados al campo de la pedagogía. Vale la pena entonces mencionar sumariamente algunos de esos proyectos para dar cuenta de esta pluralidad

[20] Cabe destacar entre esos proyectos al Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, que viene recibiendo apoyo y reconocimiento a través de sucesivos Proyectos de Extensión Universitaria Ubanex. En el marco de los procesos coparticipados de documentación narrativa desplegados por la Red, se llevó adelante gran parte del trabajo de campo de las investigaciones referenciados en la nota anterior y se viene desarrollando la Diplomatura Desarrollo profesional docente centrado en la investigación de la práctica.

de iniciativas que colaboraron a problematizar y complejizar el permanente rediseño de su dispositivo metodológico.

Una de ellas fue desarrollada durante los años 2003 y 2004 junto con el equipo de trabajo del Proyecto *Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios* de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (SED). La propuesta consistió en el diseño y coordinación de un taller quincenal de documentación narrativa en el que participaron, durante ocho meses, la coordinadora y los maestros y maestras jardineras que intentaban "fortalecer pedagógicamente", desde ese proyecto, a las organizaciones comunitarias que autogestionaban esas iniciativas educativas. Es taller estuvo centrado en documentar la experiencia colectiva de estos docentes en el Proyecto. También en la "edición pedagógica"[21] de los documentos narrativos parciales y finales producidos por el colectivo de docentes. La publicación de ese relato pedagógico colectivo por parte de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la SED[22] y un grupo de docentes de nivel inicial en la documentación narrativa de sus prácticas pedagógicas, son dos de los resultados más significativos del proyecto.

Otra experiencia relevante en el proceso de experimentación metodológica fue la desplegada a partir de la instrumentación de un proceso de documentación narrativa junto con unos 130 educadores populares y trabajadores sociales de 11 organizaciones sociales del Foro social y educativo "Paulo Freire". El proyecto se implementó durante los años 2004 y 2005 con el apoyo de la Dirección de Capacitación de Organizaciones Comunitarias del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y consistió en la realización de 11 talleres de documentación narrativa de experiencias de organización comunitaria y social, que dieron por resultado la edición y publicación de

[21] La "edición pedagógica", como veremos, es un "momento" específico del itinerario de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que supone circuitos de lectura, comentarios y conversación entre docentes narradores de las sucesivas versiones de los relatos de experiencias elaborados por los docentes narradores.

[22] Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPE). "Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión de docentes en Jardines de Infantes Comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires". *Relatos de Experiencias Pedagógicas*, Secretaría de Educación - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.

otros tantos documentos narrativos que llevan por nombre *Cómo llegamos hasta aquí.* Durante su transcurso, pudimos profundizar los vínculos teóricos, metodológicos y políticos de la documentación narrativa con la educación popular de corte freiriano y con otras estrategias de "sistematización de experiencias educativas", que redundaron en beneficio de la reformulación del dispositivo metodológico en una serie de cuestiones vinculadas con la estructura de participación de los docentes narradores.

Otro proyecto mediante el que también aprendimos mucho sobre la documentación narrativa fue el que desarrollamos junto con el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, también durante los años 2004 y 2005, con el objetivo de evaluar las definiciones curriculares de la provincia. En este caso la tarea consistió en montar un dispositivo de alcance provincial, formar a un conjunto de 60 docentes-coordinadores provinciales de procesos de documentación narrativa, y ayudar a generar con ellos procesos de escritura, lectura, conversación y debate pedagógicos con la participación de alrededor de 500 docentes narradores de todos los niveles y modalidades del sistema escolar público. También diseñar instancias colectivas de lectura, debate y crítica pedagógicas de los relatos producidos por los docentes (Ateneos de Docentes Narradores) y colaborar en la edición y publicación de estos documentos narrativos, como parte del proceso de evaluación curricular participativa. Sin lugar a dudas, la reconstrucción y problematización de esta experiencia fue fundamental como referencia para la reflexión metodológica y política, sobre todo en lo concerniente con la generación de condiciones político-educativas e institucionales para la implementación desde el Estado de estrategias participativas de desarrollo curricular, formación docente e indagación pedagógica y narrativa.

Una cuarta iniciativa que merece señalarse fueron las experiencias de diseño y formación llevadas a cabo durante los años 2005 y 2006, en el marco del Proyecto *Materiales y estrategias para la retención escolar,* co-coordinado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el MECyT de Argentina. Durante el primer año de trabajo se formaron docentes de 25 escuelas medias a través de la producción de relatos pedagógicos sobre

experiencias de inclusión escolar de adolescentes en "riesgo educativo". Los documentos narrativos que resultaron de ese proceso forman parte de una serie de publicaciones oficiales del MECyT (2006 a, b y c) y de un "banco de experiencias", que también incluye relatos de docentes de otros países latinoamericanos participantes del Proyecto (Chile, Uruguay, México, Paraguay, Colombia y Brasil), y se proyecta como un primer esfuerzo regional por acopiar y difundir "materiales pedagógicos" construidos por docentes. En el segundo año del proyecto se formaron profesores de 11 Institutos de Formación Docente (IFD) de 6 provincias del noroeste argentino, pero esta vez mediante estrategias de capacitación centradas en la coordinación de procesos de documentación narrativa que involucraron docentes de los departamentos de aplicación de los IFD y las escuelas de la zona de influencia de las instituciones formadoras. En este caso, el esfuerzo estuvo orientado a conformar un colectivo de formadores de docentes que estuvieran capacitados para incorporar dispositivos de documentación narrativa en distintas instancias del trayecto inicial de la formación (sobre todo en las prácticas docentes) y en las líneas de acción institucionales dirigidas a la investigación educativa, el desarrollo curricular, la extensión institucional y la transferencia de saberes pedagógicos a las escuelas y docentes en servicio.

Otro proyecto que vale la pena reseñar es el proceso de investigación-formación-acción docente desarrollado junto con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (Unipe) y un colectivo de maestras y directoras de jardines de infantes e inspectoras de nivel inicial de los sistemas escolares públicos de tres Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Esa experiencia supuso la movilización y organización colectiva de diferentes estamentos, sectores y actores de los sistemas escolares a nivel provincial y local. Y se lograron publicar 123 relatos de experiencia pedagógica producidos por docentes de La Matanza, Pilar y San Martín. En este caso, el proceso comprometió el desarrollo sucesivo y articulado de dos proyectos de investigación, orientados a la reconstrucción narrativa y autobiográfica del mundo pedagógico de la educación infantil en esas tres regiones, y a la conformación de una red de colaboración y trabajo conjunto entre escuelas (jardines de infantes), colectivos de docentes, directivas e inspectoras e investigadores/as universitarios/as. El primer proyecto, *Memoria pedagógica e*

innovación educativa en el nivel inicial. documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes, fue llevado a cabo durante el año 2011 y contó con la co-coordinación general de la Dirección Provincial de Educación Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. También con la participación de cuatro (4) inspectoras, once (11) directoras y alrededor de doscientas (200) maestras de aquellas regiones educativas del conurbano bonaerense. El segundo proyecto de investigación, *Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar*, se desarrolló durante el año 2012, fue complementario del anterior y se centró en la sistematización y el análisis del corpus documental narrativo, la tematización y problematización de los relatos de experiencia que lo componen y la elaboración de hipótesis interpretativas que dieran cuenta de los principales núcleos de sentido reconstruidos a partir de la lectura analítica de ese material documental[23].

Finalmente, otra experiencia de documentación narrativa que merece desatacarse es la desplegada en conjunto con la Jefatura Regional de Educación N° 3 de La Matanza durante los años 2013, 2014, 2015 y 2016, como continuidad de la línea de trabajo desarrollado en el proyecto anterior, que se denominó *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza*. En este caso, el objetivo fue reconstruir la memoria pedagógica del sistema escolar de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que investigaran sus prácticas pedagógicas, se desarrollaran profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias e intervinieran pedagógicamente en otras redes y colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela.

Este proyecto involucró la participación directa de la Jefa Regional de Educación, su equipo de asesoras, un equipo de 22 supervisoras escolares de

[23] Suárez, D. H., "Récits, autobiographies et formation en Argentine...", *op. cit.*

todos los niveles, modalidades y ramas del sistema escolar local y alrededor de 200 docentes matanceros. Lo interesante de esta experiencia compartida es que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se integró oficialmente a la planificación de trabajo regional y que la administración escolar local dispuso una serie de recursos, espacios y momentos que apoyaron y apuntalaron la iniciativa, apropiándose de ella. Durante los cuatro años del proyecto, por ejemplo, el ciclo escolar culminó con respectivos Congresos Pedagógicos Regionales en los que los relatos de experiencia publicados fueron leídos y debatidos por más de 2.000 docentes en cada oportunidad. Por otro lado, la documentación de esta experiencia nos permitió profundizar el estudio de los complejos procesos de articulación entre las redes de trabajo colaborativo en investigación-formación-acción docente y las redes escolares del aparato estatal.

A partir de esta enumeración, resulta evidente que el trabajo pedagógico coparticipado entre la Universidad y otros actores del campo pedagógico fue intenso, productivo y heterogéneo. En cada una de las experiencias reseñadas (y también en otras que no se consignaron en este texto por razones de espacio), el dispositivo de la documentación narrativa tuvo la oportunidad de desplegarse en territorio con la colaboración de diferentes instituciones y organizaciones estatales, educativas y sociales y la participación de diferentes actores, atendiendo a las características y condiciones contextuales, político-institucionales y de escala que la enmarcaban. Pero además, como se mencionó, muchas de ellas pudieron documentarse, sistematizarse y problematizarse a través de investigaciones académicas y la participación en redes de colaboración científica y de trabajo conjunto con investigadores universitarios de comunidades académicas y pedagógicas de diferentes países[24].

Cabe mencionar, finalmente, que todo este ejercicio de experimentación metodológica en torno de la documentación narrativa desde la Universidad

[24] Entre estas redes de cooperación académica merecen señalarse la Red Narrativas, Autobiografías y Educación (Red NAuE), en la que participan investigadores de Brasil, Colombia, Chile, México y Argentina, y la Red Biografía América Latina-Europa, que articula el trabajo de investigadores de esos países y Europa, fundamentalmente francófonos.

se llevó adelante en un contexto político nacional y regional estimulante y proclive a la innovación pedagógica y la democratización del campo educativo. Los gobiernos posneoliberales de los países de la región[25] no solo inauguraron un "cambio de época" en materia de inclusión social y educativa, incrementando considerablemente el presupuesto educativo y el salario de los agentes escolares, sino que también estimularon la participación de los docentes en el plano sindical, político-educativo y pedagógico[26], lo que significó un aliento importante para el trabajo colaborativo con el sector y el sistema escolar.

De manera simultánea, en diversos países de la región comenzaron a cobrar visibilidad y conectividad una serie de movimientos pedagógicos, protagonizados por organizaciones sociales y por redes y colectivos de docentes, que proponen nuevas formas de organización colectiva de los educadores y otras maneras de pensar y hacer la escuela y la educación[27]. Muchas de estas iniciativas colectivas se generaron como formas de lucha y resistencia frente a las reformas neoliberales y tecnocráticas en sus respectivos países, y también desarrollaron en territorio modalidades de investigación-formación-acción pedagógica que pretenden incorporar a los educadores como partícipes centrales[28]. Sin lugar a dudas, esta ampliación del "horizonte de posibilidades" para la experimentación pedagógica y la participación docente fue un marco favorable para el trabajo coparticipado y en colaboración.

---

25 Sader, E., *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*, Clacso-CTA, Buenos Aires, 2008.

26 En Argentina, por ejemplo, el presupuesto educativo se elevó hasta el 6,47% del PBI. Y los docentes participaron muy activamente en diferentes instancias abiertas por el Ministerio de Educación Nacional: las negociaciones colectivas de salarios y condiciones laborales (paritarias), los debates y consultas convocadas para definir una Ley de Educación Nacional (que reemplazó a la Ley Federal de Educación de inspiración neoliberal), la definición de las políticas nacionales de formación permanente en servicio y gratuita de los docentes.

27 Suárez, D. H.; Argnani, A., "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas". En: *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 20, Nº 36, Salvador da Bahia, 2011, pp. 43-56.

28 Duhalde, M. et al., "El colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente". En: *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones,* Noveduc, Buenos Aires, 2009.

El dispositivo de investigación-formación-acción: un itinerario de trabajo en colaboración

Escribir, leer y conversar entre docentes

Tal como lo plantea el epígrafe de este artículo, y más allá de las dificultades que acarrea, la experiencia puede ser asequible a los demás mediante la elaboración posterior de un relato, ya que la involucra en un proceso de interpretación que la transforma en una narrativa dotada de significación[29]. Como sabemos, además, la práctica de la escritura implica necesariamente reflexión[30], y la escritura de relatos de experiencia resulta ser un proceso de formación en sí mismo (Mcewan, 1998): escribir un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida[31].

Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, las dan a leer y se comprometen en conversaciones con pares en torno de esas historias, reconfiguran su identidad colectiva. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias interpretaciones sobre la escuela y los modos de ser en ella. Y cuando lo hacen junto con otros docentes narradores, se aventuran a una reconstrucción compartida de la propia posición en la enseñanza que desestabiliza las certezas naturalizadas por la racionalidad pedagógica dominante y que desdibuja la ingenuidad de las propias miradas superficiales. Desde esta perspectiva metodológica, entonces, narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien configurar y refigurar, producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato[32].

---

29 Jay, M., *Cantos de experiencia..., op. cit.*

30 Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona, 1994.

31 Sarlo, B., *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Siglo veintiuno, Buenos Aires, 2005.

32 Ricoeur, P., *Tiempo y narración*, Siglo XXI, México, 2006.

Documentar la experiencia escolar a través de narraciones autobiográficas es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas y nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar e inscribir, pero, con otras palabras. Es dar a leer nuestra lectura del mundo y de nosotros en él. Es formar-se juntó con otros. Cuando los docentes relatan y re-escriben los sucesos de las escuelas en los que participaron, hacen explícito el saber de experiencia, tornan su conciencia práctica en discursiva y, por eso mismo, plausible de críticas, evaluaciones, comentarios especializados y nuevas lecturas e interpretaciones: las propias, pero también las de otros docentes y otros investigadores. Es entonces cuando acontecen la experiencia y el mundo escolares dispuestos en el relato y cuando los lectores, sean estos docentes, investigadores o legos, tienen la oportunidad de refigurarlos a partir de sus propias perspectivas.

'Había una vez… hasta que un día sucedió que... y desde entonces…' es la forma de decir de los relatos de experiencia[33]. A través de ella, los docentes narradores configuran la intriga de sucesos, tiempos, lugares, actores, razones y contextos que hicieron a *esa* experiencia escolar irrepetible, única, pero comunicable a otros en clave de narrativa pedagógica[34]. Por eso, desde el punto de vista de esta estrategia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiencia no es solamente escribir relatos, y tampoco escribirlos solos. La producción de relatos de experiencias pedagógicas es, en este marco, una práctica narrativa colectiva ya que implica las lecturas, las reflexiones y los comentarios de otros colegas también involucrados en el proceso de escribir sus relatos. Al carácter formativo propio de la escritura y la lectura solitarias del propio relato, se suma la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores y de los investigadores.

Criterios metodológicos propios, pero en diálogo con la investigación social

Los criterios teóricos y metodológicos del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas son específicos al campo pedagógico:

[33] Larrosa, J., *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

[34] Contreras, J.; Pérez De Lara, N., "La experiencia...", *op. cit.*

pretenden regular un proceso de investigación-formación-acción docente de acuerdo con las reglas de juego que rigen en el territorio de las prácticas docentes y educativas. Pero estos recaudos para el trabajo pedagógico entre pares están informados y dialogan con algunas tradiciones de investigación social cualitativa. A través de ellos, esta estrategia propia del campo de la pedagogía también participa de los desarrollos, debates y controversias del campo de las ciencias de la educación y de la investigación educativa. Estas tradiciones de investigación son la etnografía de la educación, la investigación (auto)biográfico y narrativa, la investigación-acción-participativa, la investigación docente participativa, los talleres de educadores y fundamentalmente los talleres de investigación de la práctica docente. Sin embargo, la documentación narrativa difícilmente pueda encuadrarse en sentido estricto en alguna de estas formas de investigar la educación. Toma aportes de ellas, pero los dispone y reelabora en función de sus estrategias de trabajo, que son, como dijimos, fundamentalmente pedagógicas.

De la etnografía crítica de la educación[35] hace suyos el reclamo de "documentar aspectos no documentados de la vida cotidiana de las escuelas" y la necesidad de dotar de "densidad" a sus producciones textuales. Sin embargo, los relatos de experiencia pedagógica de los docentes no se construyen como reportes etnográficos, ni como "descripciones densas". Tienen otras reglas de composición y persiguen fines diferentes a los antropológicos. Y más allá de que pueden resultar de interés para los antropólogos de la educación como "fuentes primarias" o materiales de análisis de sus investigaciones, sus destinatarios directos, sus lectores imaginados, son otros docentes.

De la investigación (auto)biográfica y narrativa[36], considera sus aportes teóricos y metodológicos relacionados con la reconstrucción autobiográfica de las trayectorias profesionales de los docentes[37] y con las potencialida-

---

35 Batallán, G., *Docentes de infancia..., op. cit.*; Rockwell, E., *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

36 Bolívar, A., "¿De nobis ipsis silemus?..., *op. cit.*

37 Bullough, R., "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En: Biddle, G.; Goodson (Dds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Paidós, Barcelona, 2000.

des de la narrativa para dar cuenta de la propia experiencia vivida[38]. Los relatos de experiencia que elaboran los docentes narradores se configuran en torno de la experiencia pedagógica y no de la vida profesional de los docentes, contienen elementos (auto)biográficos, pero no son, en sentido estricto, autobiografías. Los relatos hablan de la experiencia pedagógica de los docentes narradores y del mundo escolar e histórico que ellos habitan. Para eso incorporan elementos autobiográficos, aunque lo hacen en la medida que contribuyen a configurar la intriga pedagógica del relato. De la investigación-acción-participativa y de la investigación-acción docente[39], recupera la importancia epistemológica, metodológica, política y ética otorgada a los procesos participativos de producción de conocimientos y a la conversación horizontal entre los investigadores académicos y los sujetos participantes para acordar los términos de esos procesos de producción conjunta. Asimismo, presta atención a sus criterios de validación como estrategia de producción de conocimientos.

De los talleres de investigación cualitativa y participante de la práctica docente hereda muchas cosas, sobre todo la "metodología de taller", esto es, una particular forma de organización, disposición y gestión de los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos de la investigación social cualitativa para la "realización de la participación en el marco de aproximaciones dialógicas de investigación"[40]. Y también la convicción respecto de las potencialidades de la empatía productiva en el trabajo coparticipado entre investigadores-coordinadores de taller y los docentes que investigan en sus proyectos. No obstante, también se diferencia de esos talleres en una serie de cuestiones. Quizá la más importante sea que en la documentación narrativa no se pretende iniciar e incorporar a los docentes en prácticas de investigación social cualitativa de la práctica docente. Lo que se propone es convidar a los docentes a que narren sus historias pedagógicas, a que cuenten sus experiencias escolares, a que hagan lo que suelen hacer: contar

[38] Connelly, F. M.; Clandinin, D. J., "Relatos de experiencia..., *op. cit.*

[39] Anderson, Gary L.; Kerr, K., "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos". En: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*, Noveduc, Buenos Aires, 2007.

[40] Batallán, G., *Docentes de infancia..., op. cit.*

historias escolares, pero dentro de ciertas reglas de juego y bajo determinadas condiciones organizacionales en cuya definición están también invitados a participar. De hecho, los docentes narradores se involucran cada vez más en la generación y el sostenimiento de las condiciones políticas, organizacionales, institucionales y pedagógicas que hacen posible y habilitan procesos de documentación narrativa[41]. Esta es también otra diferencia.

Los momentos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas: el trayecto de investigación-formación-acción docente

Más allá de la forma particular que esta modalidad de indagación-formación-acción tome en cada caso de implementación en terreno, es posible delimitar y describir una serie de "momentos" que permiten una mirada más pormenorizada del trayecto delineado por el dispositivo. Esos momentos sucesivos y recursivos son: a) la generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas adecuadas para la investigación-formación-acción docente; b) la identificación y la selección de experiencias a documentar; c) la escritura y re-escritura de distintas versiones del relato; d) la lectura, los comentarios y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los relatos, es decir, la "edición pedagógica"; e) la publicación de los relatos; y f) la circulación de los documentos narrativos en circuitos especializados.

a) Generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas

Como ya mencioné, esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares supone una ruptura con las modalidades convencionales de trabajo docente y una interrupción en el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica contar con tiempos, espacios, arreglos normativos y equilibrios micropolíticos que garanticen oportunidades de investigación, formación y trabajo colaborativo, que la mayoría de las veces no están dadas en el campo pedagógico. Por eso, generar y sostener condiciones políticas y habilitaciones institucionales para que los educadores puedan involucrarse activamente en

[41] Suárez, D. H., "Récits, autobiographies...", *op. cit.*

procesos de documentación narrativa resulta una condición de posibilidad para el despliegue del dispositivo.

De hecho, los proyectos que se reseñaron en este artículo lograron llevarse a la práctica porque fueron amparados en una serie de acuerdos de trabajo que sostuvieron las iniciativas hasta su consecución. Cuando esos arreglos políticos e institucionales no se logran, difícilmente pueda desarrollarse un proceso de documentación narrativa. Sirve para ilustrar esta exigencia las dificultades que encontraron muchos proyectos para implementarse o ganar continuidad. Por ejemplo, el proyecto de documentación narrativa desarrollado en conjunto con la Dirección de Educación Inicial en tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires, solo pudo seguir profundizándose y ampliándose en una sola de las regiones educativas (La Matanza). Una de las razones fue que allí se lograron acuerdos con la Jefatura Regional de Educación y un grupo importante de veintidós supervisoras escolares comprometidas con la investigación-formación-acción docente. La consecuencia de esa negociación fue que la administración escolar regional incluyó a la documentación narrativa como una línea de trabajo posible de inspectores, directivos y docentes de todos los niveles escolares en el "plan político educativo" local[42]. En las otras dos regiones (Pilar y San Martín), en cambio, una vez concluido el proyecto provincial, se discontinuó el trabajo, entre otras cosas porque las jefaturas regionales de educación no le dieron su apoyo, no se contó con habilitaciones institucionales para la participación de los docentes y tampoco hubo actores escolares que las demandaran.

Para lograr que las condiciones de producción de la documentación narrativa se sostengan, el dispositivo metodológico prevé desde el principio y a lo largo del proceso el trabajo conjunto de investigadores, docentes y referentes

[42] Resulta interesante señalar que tanto la Jefa Regional de Educación como ese equipo de supervisoras escolares de La Matanza fueron sindicalistas docentes que participaron en la movilización de la Carpa Blanca y en las luchas de resistencia contra la reforma y políticas educativas neoliberales durante la década del 90. También que algunas de ellas vienen participando muy activamente en la Red Iberoamericana de Colectivos Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela y son activistas político-pedagógicas que operan en el campo educativo y escolar.

institucionales y de administraciones educativas (autoridades y equipos técnicos de ministerios de educación, supervisores escolares, directores de escuelas). Y eso requiere la definición de momentos específicos para alcanzar acuerdos y establecer reglas de juego que posibiliten el trayecto de investigación-formación-acción participativo. Esta instancia del dispositivo incluye la "invitación" de los docentes a integrarse al trabajo y requiere la explicitación clara de los compromisos a asumir y de los recaudos, garantías y certificaciones dispuestos institucionalmente para que la participación sea posible. Su incorporación al colectivo de docentes narradores y al proceso de documentación narrativa es necesariamente voluntaria, a contramano de las "convocatorias" oficiales obligatorias habituales. Por ese motivo, su participación requiere ser también negociada a lo largo de todo el trayecto.

b) Identificación y selección de la experiencia a documentar

La identificación y la selección de las experiencias a documentar pueden considerarse el momento inicial del trayecto de documentación en sentido estricto, aunque las operaciones intelectuales que están involucradas con su desenvolvimiento se encuentren también en otros momentos del trabajo. Las tareas destinadas a definir qué experiencias se van a documentar es estratégica en al menos dos sentidos. En uno, porque supone la negociación de las expectativas y perspectivas de investigación, de formación y de intervención pedagógica de diversos sectores y actores vinculados con la iniciativa. En otro, porque esos acuerdos respecto de qué documentar incidirán en la formulación preliminar de las coordenadas del trabajo pedagógico entre pares que regularán las prácticas de narrativas y de indagación cualitativa de los docentes.

Por estos motivos, la determinación de los criterios de identificación y selección puede pensarse como el punto de intersección entre los objetivos más generales de la política pedagógica que ampara a la documentación narrativa y los objetivos más específicos que perseguirán los procesos en territorio. Este esfuerzo por tornar inteligibles y conciliar diversos intereses y sus lenguajes resulta determinante a la hora de convocar a los docentes para que participen en la iniciativa. En el proyecto destinado a documentar

mediante relatos de experiencia del mundo de la educación infantil en tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires, que ya usamos como ejemplo, la Dirección de Educación Inicial predefinió su interés por construir relatos de experiencias de "alfabetización inicial" y de "socialización en las normas de convivencia". No obstante, ya en territorio, los procesos de documentación narrativa desplegados por las coordinadoras y las docentes narradoras se orientaron hacia otras temáticas y cuestiones que resultaron de interés local. Solo la mitad del corpus de relatos contaba historias pedagógicas sobre las cuestiones preseleccionadas a nivel provincial, y las otras narraciones documentadas colaboraron a enriquecer la gama de problemas a incorporar a la agenda político educativa de ese nivel educativo.

Además de ser definitorias en los primeros momentos del itinerario, las tareas de indagación narrativa vinculadas con la identificación y la selección también pueden y suelen estar presentes a lo largo de todo el recorrido. Por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de interpretación y comentario de las sucesivas versiones de los relatos puede redireccionar la mirada del docente narrador hacia otras experiencias pedagógicas vividas. Por otro, porque una vez seleccionada la experiencia a documentar, resulta necesario un persistente trabajo de identificación de diversos aspectos de la experiencia (escenarios, contextos, personajes, voces) a configurar en la intriga del relato. Finalmente, porque se espera que las prácticas de indagación narrativa de los docentes participantes tienda a reconfigurar y tornar más críticas sus propias modalidades de comprensión y juicio pedagógicos y las formas en que narran los acontecimientos del mundo escolar.

La identificación y la selección implican un conjunto de operaciones intelectuales relativamente complejas. En primera instancia, a través de estrategias de taller, se disponen un conjunto de ejercicios para que los docentes evoquen experiencias pedagógicas vividas, así como para que releven huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas. A través de ellas se espera que los docentes indaguen en la memoria personal, en la de otros docentes e "informantes clave", en la memoria institucional de la escuela que la albergó, y alcancen a ensayar una primera reconstrucción de la experiencia en cuestión. Posteriormente, se les solicita que cuenten

oralmente esa experiencia reconstruida a otros colegas del grupo. El hecho de "contarla a otros" le permite a cada docente participante construir un primer borrador de la trama narrativa del relato y, al mismo tiempo, producir una primera objetivación de la experiencia reconstruida. Las preguntas y comentarios de los colegas y del coordinador colaboran asimismo a cuestionar esta primera versión y a provocar la indagación de aspectos poco atendidos, desdibujados o controversiales de la historia.

Luego de estos ensayos iniciales, los docentes realizan unas primeras prácticas de escritura dirigidas a lograr una objetivación más fija de la experiencia, aunque todavía no resulten de ellas relatos de experiencia. La lectura de los pares y del coordinador del proceso de estos primeros textos facilita una nueva ronda de reflexiones e intercambios, que se tornan más fundamentados. Asimismo, esas interpretaciones informan los ulteriores comentarios, interrogantes, observaciones, luego devueltos al docente que los escribió y que inician una ronda de conversaciones en torno de los bocetos. Como puede apreciarse, las operaciones de investigación narrativa y (auto)biográfica que coloca el dispositivo implican la colaboración reflexiva del colectivo a través de una serie de "técnicas de recolección de datos": notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diarios profesionales, fotografías, videos.

c) Escritura y re-escritura de versiones sucesivas de relatos de experiencia

El itinerario de la documentación narrativa prevé un segundo momento específicamente orientado a la escritura y re-escritura de diferentes y sucesivas versiones de los relatos de experiencia por parte de los docentes, hasta llegar a una "versión publicable" del texto. Esto es, hasta que el relato de experiencia en cuestión soporte el conjunto de criterios definidos por el colectivo de pares para la publicación de los relatos. En este momento decisivo, los docentes llevan adelante una serie de producciones textuales muy específicas, que tienen como insumos centrales a los relatos orales y los primeros textos producidos en el momento de identificación y selección, pero que también toman en cuenta a los relatos, comentarios y descripciones ofrecidos por entrevistados, otros registros documentales de la experiencia

(proyectos y planificaciones, registros de observaciones, reportes de evaluaciones, diarios profesionales, videos, fotos) y, por supuesto, los recuerdos activados, reflexionados y recreados al escribir y re-escribir.

Cada re-escritura es una ocasión para que cada docente profundice la indagación de la experiencia mediante conversaciones y entrevistas en profundidad, trabajo de archivo y sistematización de materiales documentales, nuevos análisis e interpretaciones del material relevado y re-interpretaciones de las situaciones vividas y las acciones realizadas. Cada versión del relato es una oportunidad para "pasar en limpio" la experiencia, para volver a pensarla, para volver a interrogarla, para volver a nombrarla, pero con otras palabras y otros sentidos. Ésta es la instancia del itinerario en la que se "fija" textualmente, aunque siempre de manera provisoria, a la experiencia, y en la que ésta adquiere un grado de objetivación que permite volver a reconstruirla y cuestionarla una y otra vez y con mayor distanciamiento. Al mismo tiempo, es el momento en el que los docentes narradores dotan de densidad pedagógica a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos sucesos, acciones y contenidos de la experiencia, hasta entonces dispersos y fragmentarios.

A partir de la progresiva configuración de la trama, los docentes narradores incorporan al texto sus propias descripciones e interpretaciones de los hechos narrados, y los tensionan con los puntos de vista de otros participantes de la experiencia. El relato de experiencia va ganando verosimilitud y complejidad a medida que su narrador lo va escribiendo y re-escribiendo a lo largo del proceso de documentación. De manera simultánea, el docente que lo escribe y re-escribe va construyendo mediante su indagación formas de conciencia discursiva de las que no disponía antes. Es así como formación docente, investigación pedagógica y prácticas narrativas se articulan hasta confundirse en el mismo proceso de documentación. El recorrido de trabajo sobre las distintas versiones del relato supone, además, el ejercicio de otras prácticas de escritura complementarias, no necesariamente narrativas, que colaboran a tornar aún más reflexivo el proceso y a generar un corpus significativo de documentos y fuentes para cada re-escritura. Además de los relatos de experiencia pedagógica, el momento de la escritura y re-escritura

contempla la producción de notas de campo, relatos de experiencias de escritura, estampas, ensayos y notas autobiográficas, índices, esquemas, bocetos, crónicas, cronologías, que acompañan e informan la producción narrativa de los docentes.

Casi todas las estrategias que se despliegan en este momento tienden a convertir el decir y el conversar en escribir y, más precisamente, en escribir relatos de experiencia. Comienzan casi siempre con una provocación para que los docentes destraben la escritura y comiencen a narrar en primera persona. Por las condiciones de producción de textos vigentes en el aparato escolar, las prácticas de escritura de los docentes suelen ser descomprometidas y despersonalizadas, mientras que las reglas de enunciación que propicia la documentación narrativa pretenden que los docentes sean a la vez los protagonistas y los narradores de la historia. Por eso, uno de los primeros ejercicios que se plantea tiene que ver con la escritura de un relato autobiográfico a partir del cual los participantes compartan por escrito cosas que usualmente cuentan hablando y conversando. Los ejercicios de taller iniciales están dirigidos a que cada docente defina un "plan de escritura". Las ejercitaciones pretenden orientar una serie de decisiones relativas al título y el contenido del relato, mientras que otras más avanzadas pretenden regular las elaboraciones narrativas relativas a los tiempos *en* el relato y a la posición del docente como narrador de experiencias pedagógicas que vivió. Al mismo tiempo, otras sugerencias metodológicas del dispositivo promueven la escritura de una cronología y luego de una crónica de la experiencia; y otras, más sistemáticas y complejas, proponen la construcción de un índice y de un boceto o bosquejo del relato de la experiencia en cuestión.

d) Lectura, comentarios y conversación en torno de relatos, o "edición pedagógica"

Las prácticas de lectura, comentarios y conversación en torno de los relatos de experiencia que llevan adelante los docentes durante el trayecto de investigación-formación-acción están íntimamente imbricadas con los ritmos, dinámica y lógica de las prácticas de escritura de las sucesivas versiones. No obstante, manifiestan una clara especificidad metodológica

y observan una serie de recaudos operativos particulares. En una primera enumeración de las tareas de "edición pedagógica" podemos señalar a las que siguen:

- las lecturas y re-lecturas propias, de otros docentes narradores y del coordinador-investigador del proceso de las versiones parciales y finales de los relatos de experiencia y de otros textos complementarios producidos por los participantes;
- la reflexión, la interrogación y la interpretación, individuales y colectivas, del "mundo del relato", esto es, de los contenidos (aspectos, cuestionamientos e interpretaciones) de la experiencia pedagógica narrada;
- la conversación y deliberación pedagógica entre pares, en un ámbito grupal y regulado por estrategias de taller, en torno de esas experiencias y de los saberes pedagógicos reconstruidos mediante los relatos;
- la elaboración y comunicación a los docentes narradores de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, que estén informados en esas lecturas, reflexiones, interpretaciones, conversaciones y deliberaciones sobre los relatos de experiencias en cuestión; y
- la evaluación de la comunicabilidad del texto y de la recepción del relato pedagógico, y la toma de decisiones respecto de las oportunidades para su publicación y circulación en circuitos especializados.

Es a través de esta serie de prácticas que los docentes narradores inscriben sus relatos en un circuito de lecturas, reciben comentarios sobre su texto y entregan comentarios sobre escritos de otros, con la finalidad de colaborar en las prácticas de documentación y a tornar más densos los relatos que surgen de ellas. Por eso, las actividades desplegadas durante la edición pedagógica son decisivas en el proceso de formación e indagación entre pares que regula el dispositivo. Estas tareas son estratégicas porque contribuyen a que la producción narrativa de los docentes se torne más voluminosa y se publique. Y fundamentalmente porque también están dirigidas a colaborar reflexivamente en el proceso de investigación narrativa y autobiográfica de los docentes protagonistas de las experiencias a documentar y a ayudar a volver más sutiles e informadas sus interpretaciones y descripciones del mundo escolar.

Este momento del itinerario de trabajo es altamente recursivo y extendido en el tiempo, y a su vez está necesariamente comprometido con los momentos colectivos puestos en juego por el dispositivo. Las actividades de lectura interesada, los comentarios cruzados y la conversación entre pares que se activan durante su desarrollo, convierten los objetos de pensamiento, fijados provisoriamente por la escritura y la re-escritura de los relatos, en objetos de reflexión grupal, de interrogación y cuestionamiento colectivos y de problematización conjunta de las experiencias narradas. La soledad de la escritura y la re-escritura de los relatos se ven así quebradas por la lectura y los comentarios de otros (los pares y el coordinador del proceso). La intriga pedagógica configurada por el docente narrador en el relato comienza a reconfigurarse en un juego de lecturas y deliberaciones compartidas y de re-escrituras sucesivas. Y progresivamente van constituyendo a esa comunidad de atención mutua en una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos especializados.

A continuación, se presenta un fragmento de la reconstrucción de una secuencia de edición llevada a cabo en un taller de documentación narrativa desarrollado en la localidad de Rosario de la Frontera de la Provincia de Salta, y que está referida al proceso de escritura y re-escritura llevado a cabo por la docente Mariela S. La edición de ese relato se hizo en el marco de un colectivo de docentes de una red de escuelas del Noroeste argentino y estuvo coordinada en territorio por Susana C. con el asesoramiento de un equipo de investigación y coordinación universitario.

Mariela aceptó la invitación a escribir sobre alguna experiencia pedagógica que le hizo Susana y, luego de un intercambio personal con ella, su orientación metodológica, varias conversaciones con colegas, la lectura atenta de los materiales pedagógicos que le acercó y la realización de varios ejercicios de escritura preliminares, escribió una primera versión de su escrito:

> […] ¡Y valió la pena!
>
> El salón de actos del Colegio de Jesús en Salta, estaba repleto. Estudiantes, profesores, maestros y padres de toda la provincia se acomodaban como

podían en los pasillos y las puertas... ya no había sillas desocupadas. A mi lado, Cecilia Bazán me miró nerviosa, con una sonrisa congelada, quería disimular, ¡pobre! ¡Las dos temblábamos! Zulma Céliz, la otra autora del proyecto presentado en la XIII Feria de Ciencia y Tecnología estaba ausente, había partido hacia nuestra ciudad de Rosario, con gran pesar, convocada para un trabajo.

¿Cómo fue que llegamos hasta acá?, me pregunté... Las imágenes pasaban rápidas por mi cabeza. En Zulma, mi alumna del 2° año del Profesorado de Física, nació la inquietud que nos llevó a investigar sobre la contaminación del río Rosario, Cecilia se unió al equipo. Queríamos demostrar que nuestro río estaba contaminado con bacterias muy peligrosas... Después, conseguimos un laboratorio en Salta para analizar el agua, vendimos bonos contribución para recaudar cada centavo, nos enterramos hasta el tobillo en el agua y el barro para recolectar las muestras, caminamos con la nariz arrugada en medio del basural, escribimos y discutimos, y volvimos a escribir... Y así llegó la exposición en la escuela Edgar Leal, con el stand armado con mucho esfuerzo y ayuda de familiares y amigos; luego la alegría de "pasar" a la instancia provincial. Las tres agotadoras jornadas en Salta, en las que el jurado preguntó, revisó y evaluó, una y otra vez...

Ahí estábamos: las caras de los estudiantes y docentes eran una mezcla de nervios, ansiedad y hasta angustia. Unos lloraban de emoción, o reían eufóricos, otros lloraban de frustración. ¿Se habrían preguntado ellos como yo, si valió la pena tanto esfuerzo? Porque en esos momentos pensaba, ¡cuánto trabajo! ¡Cuántas complicaciones! ¿Valió la pena?... Me llegó la respuesta desde el micrófono de la locutora, que ya anunciaba: ... "Y el 1° premio de la categoría Ciencias Naturales, Nivel H, es para..." (¡¿Para quieeeén?! ¡¡Diga de una vez!!) "¡Cuando el río suena, microorganismos lleva!!... del Instituto de Educación Superior N° 6024 de Rosario de la Frontera". ¿Qué? Nos miramos con Cecilia, medio sin comprender, no podíamos respirar... Como en sueños caminamos por el pasillo, la ministra Altube nos entregó algo en las manos, la gente nos felicitaba al pasar; "son las del río" decían unos, "son las de Rosario de la Frontera" decían otros... Claro, claro que valió la pena, pensé con lágrimas en los ojos.

Con esta versión del relato, Mariela se integró al taller de documentación narrativa que coordinó Susana y en el que ya venían participando otros docentes narradores. Antes de dar a leer su texto, Mariela escuchó lecturas y leyó versiones preliminares de relatos de experiencia escritos por colegas, escuchó comentarios a esos textos y se animó a pensar ella misma algunas sugerencias, observó cómo los docentes narradores tomaban notas, contestaban interpretaciones, contrastaban puntos de vista, entraban en conversación con colegas a través de sus textos, se recomendaban lecturas pedagógicas para informar la elaboración de los relatos. Después de eso fue animada por Susana a leer su versión 1 del relato. Lo leyó en voz alta y recibió varios comentarios orales por parte de la coordinadora y de algunos docentes narradores. Las observaciones de estos docentes estuvieron dirigidas a sugerirle que completara información para poder comprender mejor de que se trataba la experiencia y para redimensionarla. La coordinadora le sugirió que ampliara "un poco más los datos acerca del contenido de la experiencia" y que describiera más el "desánimo" que algunos colegas le provocaron. Frente a esta observación, Mariela manifestó no querer mencionar esto en su texto para "no complicar el escenario institucional contando estas cuestiones". No obstante, durante toda la conversación ella también tomó notas de campo e intercambió puntos de vista, hizo aclaraciones a preguntas y marcó su texto con sus propios comentarios.

Después de eso, algunos de los docentes participantes se llevaron copias del primer relato de Mariela, lo leyeron y le hicieron llegar sus comentarios, preguntas y sugerencias de re-escritura por escrito y con marcas en la versión original del relato. Susana también hizo comentarios de este tipo, y además le facilitó todo este material textual y describió la secuencia de trabajo realizada al equipo de investigadores-coordinadores. Luego de analizarlos, este equipo se integró indirectamente en el proceso de edición haciéndole llegar el siguiente comentario a la coordinadora local del proceso:

> El relato de Mariela está muy bien contado, las expresiones son graciosas, las descripciones son interesantes.

> Nos despertó muchas preguntas y deseos de conocer mucho más de la experiencia que ganó el premio, que del premio mismo.
>
> Y aquí está la cuestión: sería muy bueno que puedan expandir el por qué se decidieron a desarrollar esta experiencia, quiénes y de qué nivel educativos eran estas docentes y estudiantes, el qué hicieron y el para qué de esta historia. Si no, la experiencia queda ocultada o atrapada en el mero hecho de ganar el premio, sin poder ser contada. De una primera lectura se desprende que todo el trabajo "valió la pena" porque recibieron un premio. ¿Y por qué esta experiencia valió pedagógicamente? Esto sería lo rico que falta contar.
>
> Aparece en este relato otra cuestión bien interesante y que se podría trabajar: la autorización de la profesión. Tan necesaria es que a veces oculta los resultados pedagógicos, o quedan opacados por lo otro.
>
> Al respecto, algunas preguntas que podrían ayudar a abrir el texto: ¿Por qué fue tan importante salir premiadas? ¿Por qué un premio hace que una experiencia pedagógica valga la pena?

Como puede apreciarse las observaciones del equipo de coordinación también estaban orientadas a completar información para darle más claridad al relato, pero además avanzaron en sugerir la reflexión individual y colectiva acerca del juego de valoraciones presente en el texto, sobre todo en lo que tiene que ver con el sentido pedagógico de la experiencia para sus protagonistas y narradora y la problematización de las posiciones asumidas. A partir de estos comentarios, Susana siguió animando el proceso de edición y acercándole sugerencias y observaciones sobre su relato a Mariela, quién ya se había dispuesto a la re-escritura a partir de la lectura de los comentarios que les hicieron llegar sus colegas y coordinadora de proceso. De esta manera escribió la segunda versión de su relato de experiencia:

> Memorias de una profesora en Feria de Ciencias. ¡Y valió la pena!
>
> El salón de actos del Colegio de Jesús en Salta, estaba repleto. Estudiantes, profesores, maestros y padres de toda la provincia se acomodaban como

podían en los pasillos y las puertas... ya no había sillas desocupadas. A mi lado, *mi alumna* Cecilia Bazán, me miró nerviosa, con una sonrisa congelada, quería disimular, ¡pobre! ¡Las dos temblábamos! Zulma Céliz, la otra autora del proyecto presentado en la XIII Feria de Ciencia y Tecnología estaba ausente, había partido hacia nuestra ciudad de Rosario, con gran pesar, convocada para un trabajo.

¿Cómo fue que llegamos hasta acá? me pregunté... Las imágenes pasaban rápidas por mi cabeza. En Zulma, mi alumna del 2° año del Profesorado de Física, nació la inquietud que nos llevó a investigar sobre la contaminación del río Rosario, Cecilia se unió al equipo.

Queríamos demostrar que nuestro río estaba contaminado con bacterias muy peligrosas. Nuestro trabajo cumpliría una función social, un servicio a la comunidad; se sabría por qué y en qué medida estaba contaminado el río Rosario, se sabría del peligro que encerraban las actividades recreativas en sus aguas, así como el uso para el riego de huertas. Por mi parte, como docente me había impuesto un desafío: llevar la investigación a la escuela y demostrar que era posible poner el Instituto Terciario al servicio de la comunidad. Así, conseguimos un laboratorio en Salta para analizar el agua, golpeamos muchas puertas solicitando ayuda y a pesar de que pocos se hicieron eco de nuestro pedido, aprendimos que, en la vida, cuando se quiere algo con muchas ganas... se puede lograr. No todos nos dieron la espalda y gracias a ellos salimos adelante; vendimos bonos contribución para recaudar cada centavo y poder solventar los gastos del proyecto, nos enterramos hasta el tobillo en el agua y el barro para recolectar las muestras, caminamos con la nariz arrugada en medio del basural, escribimos y discutimos, y volvimos a escribir... Y así llegó la exposición en la escuela Edgar Leal, con el stand armado con mucho esfuerzo y ayuda de familiares y amigos, luego la alegría de "pasar" a la instancia provincial... Las tres agotadoras jornadas en Salta, en las que el jurado preguntó, revisó y evaluó, una y otra vez...

Ahí estábamos, las caras de los estudiantes y docentes eran una mezcla de nervios, ansiedad y hasta angustia, unos lloraban de emoción, o reían eufóricos, otros lloraban de frustración. ¿Se habrían preguntado ellos como yo,

> si valió la pena tanto esfuerzo? Porque en esos momentos pensaba, ¡cuánto trabajo! ¡cuántas complicaciones! ¿Valió la pena?... me llegó la respuesta desde el micrófono de la locutora, que ya anunciaba: "... Y el 1° premio de la categoría Ciencias Naturales, Nivel H, es para..." (¡¿Para quieeeén?! ¡¡Diga de una vez!!) "¡Cuando el río suena microorganismos lleva!!" del Instituto de Educación Superior N° 6024 de Rosario de la Frontera!". ¿Qué? Nos miramos con Cecilia medio sin comprender, no podíamos respirar... Como en sueños caminamos por el pasillo, la ministra Altube nos entregó algo en las manos, la gente nos felicitaba al pasar; "son las del río" decían unos, "son las de Rosario de la Frontera" decían otros... Claro, claro que valió la pena, pensé con lágrimas en los ojos. Atrás quedaron las voces de aquellos que desestimaron nuestra labor, de los que nos dijeron que no nos ilusionáramos con la obtención de mención alguna porque en la capital habría cientos de trabajos más novedosos... Mientras regresábamos a nuestro pueblo pensaba en lo que significaba esta experiencia para las alumnas (mis chiquillas); en el incentivo que brindaría a mis colegas, desencantados con esta profesión que a veces es un tanto ingrata (sólo a veces).
>
> En el balance de la experiencia, quedó un saldo positivo que va más allá de un premio. Lo que compartimos y aprendimos científica y humanamente, nos enriqueció como personas, y a mí particularmente como profesional; ahora sé que, como experiencia pedagógica, la investigación dentro del aula, hace vivenciar a nuestros alumnos lo que siente un científico cuando se frustra o regocija con su trabajo. Yo recordé por qué elegí ser profesora de biología, y cuánto amo lo que hago: guiar de la mano a "mis chicos" para conocer y valorar juntos la naturaleza. Sí, ya sé que eso de la vocación pasó de moda, pero comprendí que, si me tomé tantas molestias en este proyecto, era justamente por esa antigüedad: la vocación por mi tarea docente; y lo bueno, lo mejor de todo es que ¡esto recién empieza!".

En esta nueva versión, aparecen en cursiva las modificaciones y ampliaciones introducidas por la docente narradora. Recuperémoslas de manera muy sintética. En primer lugar, entra al relato un "título conceptual" que enfatiza la propia participación en la experiencia por parte de la docente narradora. Luego, a partir de la inclusión de párrafos enteros, se expande

el relato y la narradora aporta información más precisa sobre la experiencia pedagógica en cuestión, que permite conocer los puntos de vista y la puesta en valor pedagógicos de sus protagonistas y vislumbrar los conflictos de poder que provocó localmente e incidían en su autocensura. Asimismo, estos fragmentos textuales añadidos repercuten en la configuración de la trama narrativa del relato y, a través de ello, se modifica el juego de valoraciones puestas en juego por la docente narradora, tornando más denso el relato y más detallada la experiencia narrada. Veamos ahora, también sumariamente, cuáles fueron las decisiones de escritura de Mariela que apuntó Susana: expandió información sobre la experiencia y multiplicó sus contenidos, censuró por omisión en la expansión del relato, sostuvo la estructura del relato y de los hechos narrados, el tono y el estilo del relato, modificó la estructura argumental de la trama, algunos de los contenidos (asunto, cuestionamientos e interpretaciones) del relato y la valoración pedagógica de la experiencia, al punto que se podría decir que se trata de una experiencia "distinta" de la de la primera versión.

Todos estos elementos, cambios e interpretaciones del proceso de escritura y re-escritura de Mariela fueron puestos en consideración y deliberación del colectivo por parte de la coordinadora del proceso local de documentación. En torno de esa secuencia de edición, Susana elaboró un caso de estudio, reunió materiales y diversos documentos para su análisis y lo presentó al colectivo de docentes narradores del taller. Una de las cuestiones que ocuparon las conversaciones fue el análisis del proceso de indagación y formación desarrollado por la docente narradora y la discusión en torno de las diferentes interpretaciones puestas en juego. Otra fue considerar cómo las sucesivas transformaciones del texto estuvieron apoyadas en decisiones de re-escritura que supusieron a su vez reflexiones individuales y colectivas entre pares. Como complemento de estos ejercicios reflexivos, Susana también sugirió nuevas prácticas de escritura a la docente narradora, pero ahora referidas a la experiencia de indagar y documentar el propio mundo escolar mediante relatos de experiencia pedagógica. El resultado de esas escrituras reflexivas fue un nuevo relato de experiencia de Mariela que se integró a un nuevo circuito de lecturas, comentarios y conversaciones del colectivo. A partir de todos estos materiales e intercambios, el colectivo de docentes

y la coordinadora tomaron decisiones respecto de la comunicabilidad del relato y sobre la pertinencia de su disposición pública, y lo remitieron a la coordinación de la red pedagógica para su publicación.

c) Publicación de los relatos

Más allá de que se tornen un momento específico hacia el final del trayecto de investigación-formación-acción, los problemas políticos, metodológicos y técnicos de la publicación de los relatos de experiencias están presentes a lo largo de todo el itinerario de trabajo. Una vez seleccionadas las experiencias a documentar, durante los procesos de escritura y re-escritura y, sobre todo, en la edición pedagógica, se propician debates sobre las "criterios de publicabilidad" de los relatos. Estas instancias colectivas de toma de decisiones se focalizan casi siempre sobre qué relatos de experiencia publicar y sobre cómo y mediante qué formatos y soportes tornarlos disponibles. De esta forma, las cuestiones relativas a la publicación y la circulación de los relatos de experiencias se actualizan a cada paso del trayecto, y convocan a la participación cada vez más activa de los docentes como "editores" de su propia producción narrativa. No obstante, en el transcurrir del dispositivo se distingue con nitidez un momento específico dirigido a debatir y decidir colectivamente las estrategias, soportes y modalidades de publicación. Ya sea a través de ejercicios reflexivos, debates y conversaciones promovidos por la edición pedagógica de los relatos, o mediante "comités editoriales" *ad hoc*, se recorta del conjunto una serie de operaciones que permiten identificarlas como una instancia de trabajo diferenciada. Hacia el final del recorrido, los debates y la toma de decisiones sobre la publicación se vuelven una conversación acerca de cómo intervenir a través de los relatos de experiencia en el debate público y especializado sobre la educación.

La publicación y la circulación de los documentos narrativos constituyen la culminación del proceso regulado por el dispositivo y, al mismo tiempo, resulta en un acontecimiento político-pedagógico importante. Toda la movilización y organización de tiempos, espacios y recursos desplegados se condensan en el acto de tornar público uno de sus resultados más concretos. La publicación de historias escolares relatadas por docentes constituye una

instancia estratégica del itinerario justamente porque es el momento en que los docentes narradores se convierten en *autores* de documentos pedagógicos y, a través de ellos, sus saberes y experiencias alcanzan el mayor grado de objetividad y extrañamiento posibles.

f) Circulación de los documentos narrativos

El momento de la circulación de los documentos narrativos está articulado con las actividades de publicación y con la tentativa de intervenir en el espacio público y en el debate especializado sobre la educación. De hecho, la difusión de los relatos de experiencia a través de diferentes medios, soportes y estrategias y en variedad de circuitos de recepción, multiplica el acontecimiento político de la publicación, lo especifica en determinados ámbitos de deliberación pedagógica y lo complementa con su disputa por legitimarse como una forma de saber válida. Sin embargo, las estrategias de intervención a diferentes niveles y con diversos actores educativos que establece la circulación de los documentos narrativos son de una índole bastante diferente a las anteriores, ya que implican la movilización de esfuerzos, recursos e inventiva de los colectivos de docentes autores hacia otros circuitos de producción de discursos y prácticas pedagógicas.

Por eso, puede describirse como una instancia de trabajo pedagógico entre pares diferenciada que, en términos genéricos, tiende a responder reflexiva, operativa y políticamente a la pregunta sobre qué hacer con los relatos cuando ya están publicados. Su sentido se cifra justamente en promover revisiones efectivas y perdurables en las dinámicas y relaciones de trabajo pedagógico de las escuelas, en las modalidades de organización curricular e investigativa de las instituciones de formación docente y en otros ámbitos del campo educativo en los que el saber pedagógico se crea, se legitima y circula. En última instancia, será la capacidad de los colectivos de docentes narradores de hacer circular su producción intelectual lo que termine validando el dispositivo de trabajo pedagógico entre docentes en el campo de su labor cotidiana. Después de todo, esta estrategia de indagación-formación-acción no trata tan sólo de comprender mejor el mundo escolar, sino que también aspira a transformarlo a través nuevos discursos y formas de pensamiento pedagógico.

Conclusiones

¿Cuáles han sido, en conclusión, las contribuciones del trabajo de experimentación política y metodológica en torno de la documentación narrativa al campo de la pedagogía, en especial a la pedagogía de la formación docente y a la investigación pedagógica? ¿Cuáles son sus aportes a los debates de la investigación-formación-acción en educación? Para finalizar sólo quiero puntualizar y sintetizar tres cuestiones que considero importantes y que propongo para ulteriores conversaciones.

La primera contribución: colaborar a profundizar el debate que atraviesan a la tradición y los campos pedagógicos críticos, sobre todo a partir de intentar construir un discurso afirmativo de pedagogía mediante la imaginación, construcción y puesta en discusión de una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes centrado en la elaboración de relatos de experiencia. En ese sentido, informar la viabilidad epistemológica, metodológica y política de construir propuestas pedagógicas alternativas en materia de formación de docentes, investigación pedagógica y currículum, que complementen en "horizonte de la crítica" con la expansión del "horizonte de posibilidad".

En segundo lugar, proponer una estrategia de formación horizontal entre docentes que prevea y proyecte la incorporación de los maestros y profesores narradores en comunidades de prácticas y discursos pedagógicos críticos que colaboren a recrear el lenguaje de la educación. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede colaborar en la conformación y el despliegue de redes pedagógicas y de colectivos de docentes narradores que se movilicen política y pedagógicamente para imaginar, pensar, decir y hacer la educación pública de otra manera.

Finalmente, en tercer término, contribuir junto con otras experiencias pedagógicas de investigación-formación-acción en la construcción colectiva de un movimiento político pedagógico en el que entren en conversación distintas redes y colectivos de docentes y educadores que investigan sus prácticas pedagógicas y que trabajan a favor de la transformación democrática de la escuela y la educación.

Bibliografía

Anderson, Gary L.; Kerr, K., "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos". En: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*, Noveduc, Buenos Aires, 2007.

Arfuch, L., *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.

Barthes, R., *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona 1994.

Batallán, G., *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

Bolívar, A., "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En: Revista *electrónica de investigación educativa*, Ensenada, v. 4, N°1, 2002. Ciudad de México. pp. 40-65, Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf>. Acceso el: 13/6/2005.

Bullough, R., "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En: Biddle, Good y Goodson (Dds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseña,* Paidós, Barcelona, 2000.

Connelly, F. M.; Clandinin, D. J., "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995.

Contreras, J.; Pérez de Lara, N., "La experiencia y la investigación educativa". En: Contreras, J.; Pérez de Lara, N. (Comp*),. Investigar la experiencia educativa,* Morata, Madrid, 2010.

Cherry Holmes, C., *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Pomares-Corredor, Barcelona,1999.

De Souza, E. C. (Org.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, EDUFBA, Salvador, 2015.

De Souza, E. C.; Serrano Castañeda, J. A,; Ramos Morales, J. M. (Coords.). "Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías", Sección temática. En: *Revista mexicana de investigación educativa (RMIE)*, Vol. 19, N° 62, julio-septiembre de 2014.

Dirección General De Planeamiento Educativo (Dgpe). Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión de docentes en Jardines de Infantes Comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires. Relatos de Experiencias Pedagógicas. Buenos Aires: Secretaría de Educación - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.

Duhalde, M. et al., "El colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente". En: *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones*, Noveduc, Buenos Aires, 2009.

Gentili, P.; Suárez, D. H.; Stubrin, F.; Gindín, J., "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina". En: "Educação e Sociedade", Revista de *Ciencia da Educação*, Vol. 25, Nº 89, Redes, Campinas, Set-Dez de 2004, pp. 1251-1274.

Jay, M., *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

Kincheloe, J., *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Octaedro, Barcelona, 2001.

Larrosa, Jorge. Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Martínez Boom, A.; Peña Rodríguez, F. (Comp.). *Instancias y estancias de la pedagogía: la pedagogía en movimiento,* Universidad San Buenaventura, Bogotá, 2009.

Passeggi, M. C.; Souza, E. C. (Org.), *Memoria docente, investigación y formación,* Clacso y Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2010.

Ricoeur, Paul, *Tiempo y narración,* Siglo XXI, México, 2006.

Rockwell, E., *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

Sader, Emir, *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina,* Clacso-Cta, Buenos Aires, 2008.

Sarlo, B., *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Sousa Santos, B., *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social,* Siglo XXI, México, Clacso, Buenos Aires, 2009.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Ediciones Morata, Madrid1991.

Suárez, D. H., "Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia", en *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 01, n.03, pp. 480-497. Setiembre/diciembre de 2016.

_____, "Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina:

redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas". En: Suárez, D. H.; Hillert, F.; Ouviña, H.; Rigal, L., *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina, Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2015.

_____, "Récits, autobiographies et formation en Argentine. La documentation narrative des expériences pédagogiques en tant que stratégie de recherché-formation-action pour enseignants". En: González Monteagudo, J. (coord.) *Les histories de vie en Amérique Latine Hispanophone: entre formation, memoire historique et témoignage*, L'Harmattan,París, 2014.

_____, "Narrativas, autobiografías y formación en Argentina: investigación, formación y acción entre docentes". En: Souza, E. C; Souza, I. F. (Org.). Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida. Natal: Edufrn; Porto Alegre: Edipucrs, (Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, n. 3), Souza.

_____, "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes". En: Passeggi, M. C.; Souza, E. C. (Org.). Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Clacso y Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2010.

_____, "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". En: Elisalde, R.; Ampudia, M. (Comp.). Movimientos sociales y Educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

_____, "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En: Sverdlick, I. (Comp.). La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

_____, "Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en Argentina: un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina". En: Serie Ensayos & Investigaciones, Nº 5. Buenos Aires: Olped-Lpp, 2005.

_____, "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas". En: Revista Nodos y Nudos, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), diciembre de 2004.

_____, "Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los 90". En*: Novedades Educativa*s, año 15, n. 155, Buenos Aires, 2003, pp. 44-49.

Suárez, D. H.; Argnani, A. "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas". En: Revista Educação e Contemporaneidade, v. 20, n. 36, Salvador da Bahia, 2011, pp. 43-56.

Capítulo V

Trenzando la vida

Tejidos andinos de mujeres que producen su propio conocimiento

Elvira Espejo Ayca y Aura Isabel Mora

Quisiéramos empezar profundizando sobre cómo se trenzó este capítulo, presentando el marco epistemológico desde donde se instalan las tejedoras como base de su investigación, que ellas mismas han llamado *La ciencia de las mujeres*, ubicada en el diseño de los textiles como investigación y creación de un arte vivo. Esta *ciencia de las mujeres* está situada en la manera de habitar el territorio, esto quiere decir: la manera en que se convive con el territorio, creándose un todo interrelacionado, unos mundos que conectan con otros mundos; en este caso, con el cosmos y la crianza de la vida. Las tejedoras, conscientes del espacio que habitan, comprenden el tejido como extensión de su cuerpo, como un territorio habitado que está vivo en la crianza mutua o la co-crianza de la vida.

La producción de conocimientos de los pueblos crea siempre un conocimiento creativo que está impregnado de compromiso por la vida, en una estrecha relación con las raíces, con la tierra y con sus antepasados. Es así como la investigación de las mujeres tejedoras de los Andes, en Bolivia, originó su proceso con la comunidad de pastores andinos, de la Puna en Livichuco, que forma parte integral del ayllu mayor de Qaqachaka, y posteriormente con las comunidades de tejedoras de la región de Challapata. Este proceso nace en los años ochenta, cuando se emprende un proceso de investigación, sistematización y mejoramiento de la producción textil, en especial las técnicas tradicionales.

Las tejedoras de las comunidades andinas tienen un conocimiento sembrado desde sus realidades, mediante la observación de su vida cotidiana, enraizado en sus procesos de resistencia. Este capítulo explora cómo, a partir de sus prácticas ancestrales y cotidianas, integran a sus procesos de investigación el espíritu de reciprocidad, hermanamiento y solidaridad para solucionar problemas comunes bajo la práctica del textil; esta manera de hacer investigación encierra una propuesta de la cual podemos aprender en las academias.

Práctica convertida en experiencia y conocimiento a partir de *la ciencia de las mujeres*

En la *ciencia de las mujeres* se rescatan conocimientos originarios y ancestrales que no se aprecian en la academia, pero que resultan muy importantes para pensar la organización de la sociedad y para aprender a solucionar problemas de la vida. Por esta razón, las mujeres del textil andino producen y visibilizan las técnicas desarrolladas por la cultura andina acerca de la crianza mutua, de las materias primas, *uywaña*, en ayamara; de crear el arte, el color y la iconografía y, con ello, de la elaboración del textil.

Para pensar la investigación a partir de este punto, es necesario entender los Andes, comprender las maneras cómo el territorio produce conocimiento, es decir, cómo se produce la investigación a partir de cómo cada hilo va trenzando un diseño que hace parte de las fiestas, de los colores y de las formas en que se expresan los pueblos, en las que se viven los ciclos de la tierra, del Sol y de las lluvias; cada hilo en la trama del tejido fortalece la noción cíclica de la vida, produciendo un conocimiento con soluciones concretas, en este caso, en toda la cadena del textil.

Las tejedoras han subvertido, resistido y re-existido a las categorías de una visión colonial del mundo, a través del rescate de sus textiles como un arte vivo, que llamaremos *textiles de resistencia y subversión*. La resistencia de las mujeres del textil ha consistido precisamente en comprender el proceso de subversión, en cuestionar las formas en que se ha teorizado acerca del textil desde el mundo europeo y en hacer un desarrollo propio de la teoría del textil.

En los textiles, se enviaban mensajes; así que éstos producen sentidos políticos, pedagógicos, de organización de la vida, de la familia, de la crianza y del amor. Las tejedoras escriben a través de sus textiles, expresan sus relaciones cosmológicas con la naturaleza, tales como cantos a la lluvia, a la siembra, a la tierra; las tejedoras expresan sus posicionamientos políticos, evidenciado cómo la producción de conocimiento está ligada al sentido y la experiencia, en el caso de los textiles una producción de conocimiento a partir de una formación táctil y visual; resistiendo a la idea occidental de que los conocimientos de los pueblos originarios son un obstáculo para la vida social y el progreso.

Para el desarrollo de la investigación en las comunidades de las y los tejedores de los Andes, se gesta una idea inicial, no se piensa en la materia prima ni en la transformación de la lana en el hilo, sino que se gesta la idea a través de la sensibilidad, de lo que se siente, se piensa, de dónde eres, qué relaciona la comunidad donde perteneces, la relación de la casa, la familia o enfoque de la región. Es una gestación de la idea claramente relacionada con los elementos que se van a utilizar; claro está, en términos de la materia prima de los animales y de las plantas, pero se piensa en el cuidado, en una gestación de cuidados de los animales y de las plantas, que también interfieren en la calidad de los productos, como sujetos que van a acompañar.

La gestación de la idea

La gestación de la idea de las tejedoras se desarrolló sobre la clasificación y técnicas del textil que aparecía en la literatura escrita[1] acerca del textil de los Andes, que no era acertada. Esta idea fue creciendo y fue tomando forma, hasta llegar a pensar en cómo identificar, demostrar y solucionar dicho punto. En la identificación, se dieron cuenta de que se

[1] Los textos a los que se referencia, para plantearse la idea gestante, son: Emery I., *The Primary Structures of Fabrics,* Textile Museum, Washington D.C., 1966; Pollard Rowe A., Warp-Patterned Weaves of the Andes, Textile Museum, Washington D.C., 1977; Balfet y Desrosiers 1987. Para indagar más fondo, véase: Arnold D., Espejo, E., *Ciencia de tejer en los Andes: Estructuras y técnicas de faz de urdimbre*, Museo Nacional de Etnografía y el Folklore, La Paz, Bolivia, 2010.

trata de "la aplicación de criterios técnicos desarrollados en otras regiones del mundo"[2]; un análisis que no tiene en cuenta la historia local. En la demostración, de que no concordaba la realidad del textil en el territorio, se dieron a la tarea de rescatar las terminologías y los sistemas de clasificación del textil andino. Fue así como, en la solución, comenzaron la tarea de mostrar las contradicciones y resolver los problemas concretos, desde la crianza de los animales, hasta el sistema de clasificación, y no solamente se quedaron allí, sino que intervinieron toda la cadena operatoria del proceso.

Uno de los asuntos que identificaron las tejedoras fue, por ejemplo, que los estudios anteriores desarrollaban "el eje longitudinal del textil, e identifican las técnicas textiles por el conteo de las filas de trama […]; en el caso de la *faz de urdimbre*, las tejedoras actuales hacen precisamente lo contrario, puesto que cuentan las técnicas por el *eje horizontal* de la tela, según la selección de los hilos de urdimbre"[3]; y fue así como estas investigadoras, y al mismo tiempo tejedoras, se dieron a la tarea de rescatar el sistema clasificatorio de la *faz de urdimbre* desde el punto de vista de las y los tejedores de la región, pero con el criterio de que sea utilizado en las comunidades de la región andina, y además para fomentar la reflexión sobre su contenido en Europa y América, es decir, como ellas mismas lo expresan, para abrir un debate más amplio a nivel mundial.

La idea va tomando forma hasta llegar a varios interrogantes que le dan cuerpo.

El problema por solucionar

Luego de la gestación de la idea, se le va dando forma a un cuerpo (objeto de estudio), alimentándolo en la reflexión acerca de cuáles son las dificultades que hay que enfrentar para solucionar un problema específico. En el caso de los textiles, es una producción de conocimiento a partir de una

[2] Espejo E.; Denis A., *Ciencia de las mujeres: Experiencias en la cadena textil desde los ayllus de Challapata*. ILCA, Instituto de Lengua y Cultura Aymara, La Paz, Bolivia, 2019, p. 6.

[3] *Ibíd*., p. 3.

formación táctil y visual, es estar consciente que la lectura es la que se hace con los dedos, con las yemas de los dedos, ello es una investigación que se realiza a través del sentido visual y táctil de las tejedoras, normalmente lo que se hace es absorber el tema visual de cómo acciona la herramienta junto a la persona, cómo la persona utiliza la herramienta y, al utilizarla, cómo esta herramienta se complementa con la persona y el instrumento, en un campo de acción complementaria; esto vendría a ser los instrumentos de la investigación. Ahora, esta investigación no la desarrolla un investigador individual, sino que la gestación de la idea se va produciendo en colectivo, junto al desarrollo de esa lectura táctil.

El problema que se planteó al inicio de la investigación fue cómo los estudios que se habían escrito sobre los textiles andinos no se preocupaban por recuperar la terminología propia que se les daba en la región, así como tampoco en observar las caracterizaciones propias de las lenguas originales, en este caso aymara o quechua; lo que se hizo en esos estudios fue tomar "sin mayor debate la terminología textil de otras partes del mundo y, simplemente, se aplicó a los Andes"[4], se desarrollaba esa clasificación en términos muy generales, sin darle importancia a las particularidades vernáculas que conlleva la historia local del textil.

Con este panorama era necesario rescatar la terminología del textil en las lenguas de la región, lo que llevó a las tejedoras a mirar la relación entre lengua y tecnología en las culturas. "En los Andes, considerando las diversas influencias en los desarrollos tecnológicos, es demasiado lejano (en el tiempo y el espacio) apelar al griego antiguo para superar este acertijo, y nos empeñamos a buscar respuestas más regionales a esta problemática en general, y a la terminología técnica del textil en particular"[5].

La aymara y la quechua son lenguas vivas, las lenguas de los Andes, tienen términos que expresan la lógica del textil; a veces estas dos lenguas ofrecen un mismo término para describir un elemento técnico; por ejemplo, tanto en una como en otra, *apsu* designa las estructuras y técnicas "complejas".

4 *Ibídem.*
5 *Ibíd*., p. 4.

Pero en otros casos los términos técnicos son muy distintos; por ejemplo, la palabra aymara *ina* designa las estructuras y técnicas más "sencillas", mientras que su equivalente quechua es *siq'a*[6].

Uno de los asuntos más problemáticos es que en la terminología del textil universal está la percepción de que el textil es un objeto, "en el mundo moderno de los objetos museológicos, el textil es un objeto pasivo y terminado"[7], situado en el museo para ver y no tocar. Todo lo contrario en la percepción andina, donde el textil es un sujeto que viene de una historia de varios elementos que componen su elaboración y que además interviene en la vida, vista ésta como *co-crianza* o *crianza mutua*, es decir, en el textil interviene y, a su vez, él interviene en una serie de vidas humanas y de otras especies y formas de existencia, que, como expresa Elvira Espejo, finalmente, el textil acompaña y tiene una actitud de servir y luego entra en un proceso de descomposición, e incluso de entierro, es decir, de seguir acompañado en el viaje a la muerte; las comunidades andinas ven al textil como un ser viviente. Para los y las tejedoras el textil no solamente es un objeto, se trata de la gestación de la vida, como cuando se crea un hijo, que sale de una unión de pensamiento y sentimientos.

Los textiles tradicionalmente son una manera concreta de expresar el ser mujer, que evidencia su poder político, su forma de escritura y su forma de lectura, son una forma de comunicación visual, pero también es un argumento para decir que en las Américas si había escritura, aunque fuera "de manera ágrafa", solamente la limitación de hombres que, con una arrogancia infundada, se creen superiores a otros, podría negar las formas de escribir y leer de otras civilizaciones, como la Inca, a través de sus tejidos andinos. Denise Arnold, Juan de Dios Yapita y Elvira Espejo[8] plantean que una función de subversión de los textiles fue servir de mapas territoriales, demostrando una relación directa de los textiles en Bolivia con el territorio y subvertir, no solamente, a través de los mensajes políticos en los textiles, sino también desde el arte.

---

6 *Ibídem.*

7 *Ibíd.*, p. 5.

8 Arnold D.; Yapita, J,; Espejo E., *Hilos sueltos: los Andes desde el textil*, Ilca, La Paz, 2016.

Al iniciar el proyecto en Challapata, la comunidad reflexionó sobre cómo entrar a los procesos de desarrollo sin perder los conocimientos ancestrales recatando los textiles andinos, cuáles son las diferencias fundamentales entre éstas y las formas convencionales de desarrollo y sobre si se puede posibilitar un desarrollo propio de los textiles.

Al comenzar la investigación, las tejedoras, comienzan a reflexionar acerca de la historia de la región y de sus comunidades, y las relaciones de poder que producía el territorio por parte de otros actores fuera de la comunidad. Comenzaron a profundizar en cómo la región fue colonia otrora de los incas y luego de los españoles y en cómo, en este periodo, se intentó exterminar el conocimiento textil y fueron saqueados los textiles, que terminaron depositados o expuestos en museos europeos.

Los textiles de la región cumplen un papel de mapas territoriales configurados por rutas de ríos y cerros, dada la ausencia de la escritura servían en las cortes coloniales y republicanas como documentos jurídicos de importancia fundamental en las luchas por defender estos territorios contra la penetración de las haciendas en distintos momentos históricos. "Los jóvenes de la región, que tienen un don especial en el arte textil, aún tejen estos mapas históricos una vez en la vida, para ilustrar esta historia mayor, en especímenes de textiles muy apreciados para contemplar; una de las características de estos tejidos era la expresión textil de las unidades históricas mayores, y la relación entre éstas y las unidades menores de hoy. Por ejemplo, se identificaba la unidad mayor de Charkas mediante la figura del cóndor con las alas extendidas y con sus extremos doblados hacia adentro, en tanto que la expresión textil de Qharaqhara no mostraba esta diferencia en la terminación de las alas. Estos ejemplos nos muestran, una vez más, que la relación textil-territorio-identidad es sumamente compleja, y entenderla en todas sus dimensiones está muy lejos de las simplificaciones de los proyectos de desarrollo rural convencionales"[9].

[9] *Ibíd*., p. 28.

Es fundamental comprender las relaciones que se establecen entre el textil, el territorio y la identidad de los pueblos y comunidades. En los ayllus existen los textiles que dan cuenta de los orígenes del lugar, allí se habla del lugar de nacimiento del ayllu, de los límites territoriales, entre otros asuntos. Es decir, se recoge la historia del territorio en el textil, que se "expresa en la vestimenta local, también muestran evidencia histórica de los cambios experimentados por las poblaciones del lugar, a lo largo de los siglos, ya sea bajo la forma de las imposiciones incaicas o en el manejo de las poblaciones y sus rebaños"[10], es así como las relaciones del ayllu manifiestan su historicidad en el contexto y se evidencian en las narraciones histórica del textil que se trenzan en la vida y en lazos entre los territorios y los pueblos originarios.

La investigación, en este punto, se desarrolla a partir del hacer, sentir y pensar, reconstruyendo las historias de las comunidades, por ejemplo: las tejedoras, en la medida que van tejiendo, van realizando un ejercicio de reparación de las letras de las canciones antiguas, esta es una producción de conocimiento desde sus historias, sus biografías y de su memoria colectiva; casi siempre, en la investigación tradicional, estas historias locales y biográficas que componen la memoria de la comunidad son subalternizadas, dado que la investigación es más fuerte en datos fríos, como los de la estadística, y si desarrollan estás herramientas, a veces pasa que los pueblos y comunidades son colocados como números, pero no como sujetos que producen conocimientos, o como sujetos investigadores de sus propias realidades.

Los diseños en los tejidos que se utilizan en la vida cotidiana de las comunidades locales se derivan de la configuración familiar y de la historia regional. Arnold y Espejo[11] señalan que, en el caso de Qaqachaka, la composición mayor de sus textiles alude a dos historias que hoy parecen distintas, por las divisiones políticas del periodo republicano; por ejemplo, la historia oral de Qaqachaka narra cómo, hace siglos, este ayllu conformaba parte de los pastizales del ayllu vecino de Pukuwata y, de esta manera, de la confederación aymara mayor de Qharaqhara, cuyo territorio forma actualmente parte del norte de Potosí (27), es así como los tejidos de una

[10] *Ibídem.*

[11] Arnold D.; Espejo E., *Ciencia de tejer ..., op. cit.*

comunidad tienen que ver con la vida de otra, como se ve en las relaciones de Qaqachaka con respecto a los textiles de Pukuwata. Es así como la historia en documentos históricos, como lo son los textiles, se armoniza entre las identidades históricas de cada comunidad.

Prácticas de las tejedoras para la producción de conocimiento

La investigación en los pueblos no se configura de manera individual, no está el gran investigador prestigioso mostrando el trabajo de interpretación de la realidad, no se da en términos piramidales donde los académicos se desplazan a las comunidades, como el antropólogo que va al lugar, pregunta, habla con la gente y todo el tiempo pregunta y, a veces, busca justificación de algunas categorías que ya trae en sus instrumentos de investigación. En los pueblos, y en el caso de los y las tejedoras, primero se desarrolla la autorreflexión, no fluye de las fuentes bibliográficas que se despliega de la terminología griega y que va pasando a una elite ilustrada, de investigadores de ciertas clases sociales formados en metodologías de investigación, lo que está bien desde sus desarrollos, pero hay que entender que en el territorio, con las tejedoras, no se instala desde allí, sino desde el alejamiento de los estándares de la investigación tradicional.

Por eso, la primera reflexión que se hace desde los y las tejedoras es preguntarse cómo nos ven desde afuera, qué escriben los autores sobre la comunidad respecto de las cosas que allí se hacen y cómo ven a los y las tejedoras desde ese punto de vista. Cada tejedora empieza a preguntarse y cuestionarse, se generan debates dentro de las familias y luego en la comunidad y, al final, los y las tejedoras se desplazan al trabajo colectivo o a su casa y empiezan a preguntarse "¿cómo hacemos para que el pueblo mismo dimensione su conocimiento y también lo ponga al servicio para producir para todas y todos?". Este método de autorreflexión fortalece las comprensiones acerca de que no solamente se pueden tomar en cuenta ciertas terminologías, sino que además viene del sentido de comprender las pautas para la trasformación de la realidad y eso implicó ciertos vacíos, por ejemplo, la ausencia de textiles arqueológicos que fueron saqueados y

extraídos de las comunidades y llevados a Europa o a repositorios internacionales y que las tejedoras nunca habían tenido la oportunidad de verlos; por lo que en esa investigación fue necesario ir a buscar los textiles perdidos para recuperar la iconografía. Cuando se trajeron, la autorreflexión dio un giro por haber recuperado la memoria.

Entonces, es una investigación que no nace de preguntas foráneas de investigadores externos, sino de la autorreflexión de quienes están y viven el territorio auto interpretándose y transformándose. Este método de trabajo colaborativo y de autorreflexión entre los y las tejedoras responde a una conversación mutua entre ellas, que siempre se debate y ya no son los investigadores preguntando todo el tiempo "¿qué significa esto?", "¿qué quiere decir?", "¿cómo lo hacen?, sino que las preguntas son cómo las tejedoras se comprenden a ellas mismas o cómo es la interconectividad de las etimologías con la terminología propia de las comunidades.

En la investigación, el objetivo de la comunidad era realizar el trabajo del proyecto a través de la sistematización de la práctica del textil, desde la crianza de los animales, hasta el diseño y comercialización. Se inició con el interés de sistematizar la cadena de producción, recurriendo a conocimientos locales de la región, tanto los del pasado como los del presente. En esta primera etapa, fue fundamental analizar los textiles antes y después para determinar su calidad.

Cuándo se analizaron los textiles se halló que estos habían bajado su calidad con el paso del tiempo, para superar lo cual se recurrió a sistematizar, de manera más profunda, cada práctica de la cadena textil, es decir, estudiar la cadena más en profundidad de principio a fin, producto de lo cual aparecen una serie de elementos que fue necesario identificar y solucionar, como las calidades que se debían lograr, los instrumentos que se necesitaban para mejorar la calidad, el mejoramiento del cuidado de los rebaños de animales y el perfeccionamiento del acabado, entre otros.

Este proceso de reflexión y apropiación implicó un fuerte trabajo colectivo y comunitario, en espacios de encuentro, para que las mujeres que partici-

paban en observar cómo eran los tejidos de antes y después fueran determinando las posibles soluciones. Muchos de los y las tejedoras conocían muy bien determinada parte de la cadena, pero algunas no conocían el detalle de cosas como seleccionar la fibra, por lo que se pensó en talleres participativos en los que las mujeres de la comunidad "pasaban a ser maestras en su propio oficio, a ellas les encantaba participar en dichos talleres, porque las ayudaban a mejorar y porque las mujeres del campo tienen muy pocas ocasiones como éstas para especializarse"[12].

Una de las preocupaciones de las tejedoras investigadoras en este proceso de sistematización estaba en la participación de los jóvenes del lugar en los talleres, y cómo motivarlos para que también ellos lograran en su oficio una alta calidad en el textil. Los jóvenes no consideran el tejido como una actividad provechosa, sino como una señal de atraso que no representa una salida profesional y, en fin, lo ven como una pérdida de tiempo. En lugar de textiles, piensan más bien en las nuevas tecnologías, en manejar computadoras y celulares, en ser secretarias o ingenieros. Pero es precisamente este conocimiento de las nuevas tecnologías lo que necesitamos en el campo textil[13].

Fue por esto que luego se pensó en programas informáticos para simular y visualizar las dimensiones técnicas y las estructuras del textil; colocando así las tecnologías del presente y del futuro en función de despertar interés en los jóvenes por el conocimiento del pasado, y del presente.

Desarrollo de encuentros para la producción de conocimiento

En la preparación de los encuentros, las tejedoras investigadoras comenzaron a mirar experiencias de cadenas de reciclaje, "seguir esta cadena en toda su complejidad fue para las mujeres una enseñanza de cómo se encadena una serie de procesos y acciones; partiendo de la experiencia con el reciclaje de la basura como modelo"[14], así, después de esta observación,

[12] *Ibíd*., p. 97.
[13] *Ibídem*.
[14] *Ibídem*.

el encuentro se realizó con la actividad de imaginar la cadena del textil, al mismo tiempo que se iba sistematizando lo que se describía y explicaba en aymara o en quechua.

Ilustración 1. "Taller Qaqachaka", fotografía de Elvira Espejo.

En el encuentro se iba mostrando las similitudes entre el reciclado de este plástico y sus textiles reciclados como retazos en la confección de los colchones domésticos (que se llaman *kurji*), consolidándose los primeros talleres que fueron sobre la materia prima y la cadena de producción. Los talleres se complementaron con presentaciones en PowerPoint, ya que para quienes tejen es más fácil la enseñanza visual.

Se realizaron varios encuentros, en cuya secuencia se centró en el teñido, en la gestión territorial indígena, iniciativas de financiación para los proyectos, manejo de nuevas tecnologías. En cada encuentro, los y las tejedoras presentaron sus trabajos grupales.

El curso del proceso consistió en desarrollar las demás etapas de la cadena textil: la selección de la fibra, el hilado, el torcido, el enmadejado, el teñido, el urdido, el trenzado y el acabado, antes de abordar cuestiones como la estandarización de los textiles y el desarrollo de nuevos productos.

Al mismo tiempo que se fue trabajando, se iba sistematizando el proceso de aprendizaje en partes: primero, se habló de la parte teórica, de cómo reconocer una fibra de buena calidad y cómo clasificarla en diferentes calidades y distintos colores; luego, se realizó las descripciones de los instrumentos y su uso en cada proceso, seguidamente se pasó a sesiones de práctica en las que todas las mujeres participaron; y finalmente, los talleres sobre el teñido generaron más interés e incluso vinieron muchos hombres del lugar para aprenderlo.

Después de los encuentros, las demás tejedoras investigadoras vieron la necesidad de diseñar una serie de gigantografías para cada asociación textil, organizadas según los procesos claves de la cadena de producción, con visualizaciones de cada etapa en secuencia y la terminología básica en castellano y aymara de cada una de ellas, para que las mujeres recuerden estas secuencias contextualizadas y sistematizadas.

Encuentros para mejorar la materia prima

En este encuentro se desarrolló el primer eslabón de la cadena productiva del textil, el interrogante a solucionar fue cómo mejorar la materia prima para así mejorar la calidad de los textiles. En este marco, las tejedoras investigadoras tuvieron que estudiar, con prioridad, la salud de los animales para entender cómo mejorar la calidad de la fibra, desde la esquila del animal, hasta las raíces y los instrumentos para cortar la fibra.

Producto de ello, entre los aprendizajes más importantes en estos encuentros están el diferenciar la fibra y el vellón, e identificar los procedimientos adecuados para lograr una buena fibra. Es así como las mujeres aprendieron a "identificar ciertos procedimientos erróneos" en las prácticas habituales del lugar. Por ejemplo, al carecer de la información adecuada, ellas solían tra-

bajar con lana obtenida de cueros de animales que habían muerto de alguna enfermedad (como la diarrea y el *muyu muyu* o *muyk'a muyk'a*, que ataca al cerebro del animal). Esa fibra tiene menor resistencia porque la enfermedad afecta su calidad. Es quebradiza, se desprende del cuero con facilidad y no es fina, sino gruesa y rústica. En los talleres tuvimos que rechazar esa fibra y ellas decían que iban a usarla para confeccionar mantas rústicas o *phullus*.

Se observa la agudeza en el proceso para identificar "fibra muerta" y "fibra viva" y sus implicaciones en la calidad de la fibra[15]. También cambió la práctica de matar al animal para la obtención de carne y luego quitarle la lana, para en la práctica actual invertir el procedimiento, corrigiendo el error encontrado en la investigación.

La sistematización de la práctica llevó a entender toda la cadena de la producción textil y no solamente alguna de sus partes. En los encuentros aprendieron a presentar los resultados de la tarea en el grupo. "Al inicio, las mujeres se mostraban tímidas, puesto que nunca habían presentado sus trabajos en público; sólo hablaban entre amigas o familiares, pero paulatinamente se incitaban mutuamente a hablar, para estar seguras de lo que decían y para perder el miedo; nuestra idea era que las propias mujeres manejen las organizaciones, y ya no exclusivamente los hombres"[16]; no obstante, en esta experiencia de investigación hay una particularidad y es que en los talleres se evidenció que las mujeres sabían mucho más que los hombres, pero esto se debe a que ellos actúan más en el campo de la comercialización.

En los talleres, en tanto la mayoría de quienes asistieron no son letrados y los libros no hacen parte de su vida, como un proceso de innovación, se plantearon elementos visuales que permitieron una mejor comunicación y aprendizaje, así que con las gráficas se pudo aprender a identificar las fibras. Como una manera de complementar el proceso de investigación y, al mismo tiempo, de formación, se realizaron visitas a iniciativas parecidas al proyecto, como fueron Agronor en Arica, Chile, y a museos que tienen exposiciones de textiles, tanto etnográficos como arqueológicos, por ejem-

[15] Si se quiere profundizar en el temar, ver: Arnold, D.; Espejo E., *Ciencias de las mujeres, op. cit.*
[16] *Ibíd.*, 98.

plo, San Miguel de Azapa, también en Arica, y a iniciativas en el turismo comunal, por ejemplo, en la Isla de Taquile, en Perú"[17].

Las salidas se convirtieron en aulas abiertas y los encuentros se replicaron en otras regiones, como en las islas del Sol y de la Luna, del municipio de Copacabana.

La sistematización realizada del proceso del textil en la cadena de producción ayudó a solucionar problemas, como el de la calidad de la fibra, cuyos resultados de mejoramiento se empezaron a ver al cabo de un tiempo.

Encuentros de hilado

Estos encuentros se centraron en la producción de hilo, se sistematizó el proceso de hilado, uno de los pasos más importantes para la cadena textil. Como parte de esta investigación, Elvira Espejo estudió, en algunos museos del país y del extranjero, la arqueología de la época incaica, de Tiwanaku, Huari, Chancay, Paracas, Nasca, entre otros.

Antes, ella ya había realizado el primer avance, que era conocer las colecciones que se encontraban en Europa. Cuando ella regresa a la comunidad, empieza a cuestionarse respecto de la cadena operativa, no así de la belleza superficial a la que los estudios académicos siempre van, ni de los significados de la iconografía, ni del significado del color ni de la forma; además, cuando aborda estos cuestionamientos, empieza a evidenciar el extractivismo de bienes culturales, porque la mayor parte de las piezas arqueológicas están en Europa. Pero entonces, uno de los aspectos más importantes de la cadena operatoria del textil que se videncia, es que, en el hilado, las mujeres utilizaban unas ruecas muy grandes, pero las que están en los museos de Europa son unas ruecas pequeñas.

Elvira recuerda, precisamente estas ruecas pequeñas en sus visitas a los museos de Europa:

[17] *Ibídem.*

> "como tejedora recordé que había visitado algunos museos y las ruecas eran bien chiquititas, eran muy pequeñas, de diez centímetros, empecé a solicitar visitas para ver la colección de las ruecas; y empecé, un poco, porque había tenida la suerte de que alguien me había regalado una rueca bien chiquita de una coleccionista que estaba por vender, y me la regalaron porque sabían que yo tejía el hilaba, y la rueca era muy pequeña porque era un objeto arqueológico, entonces lo que a mí me llamó la atención fue, bueno… cómo puedo ir a ver estos instrumentos, y los vi en las colecciones nacionales del país, y empecé a replicar el tamaño de la rueca en el taller de un especialista en madera en donde la mandé a elaborar. Cuando el señor la vio, me dijo: «es muy pequeña, no es para vender», y yo le dije que no, que es para experimentar; el señor no entendía cómo iba a experimentar, cuando estuvo la réplica, primero comencé a trabajar yo misma, a probar con hilos y la finura cambió por completo, el hilado era más fino, repliqué trescientas y las compartí en el taller con las compañeras, y las abuelas decían que estaban muy impresionadas y que así era antes, que hoy ya no se fabrican nuestras ruecas; y esta experiencia nos impulsó para indagar en los demás museos para mirar otros instrumentos del pasado, así se observó otros elementos en temas de técnica" Elvira Espejo, 12 septiembre de 2021.

Las tejedoras investigadoras pensaban que en los telares y técnicas locales estaban la memoria, pero con este hallazgo confirmaron que el extractivismo de los bienes culturales ha causado pérdida de prácticas que son importantes, en este caso, en el hilado del textil.

Ilustración 2. “Hilado”, fotografía Elvira Espejo.

Por eso, la sistematización contó con la búsqueda en las exposiciones arqueológicas para saber qué cosas tenían, cómo lo hacían, qué objetos había de nuestro pasado que ya no están en la región y qué dejan estos vacíos. Es así como ellas tejieron y siguen tejiendo puentes de conectividad para recuperar el conocimiento del tema de las estructuras, las técnicas y los formatos. Esta actividad les abrió muchas puertas, no solamente en la cadena operatoria, sino también regresando a su comunidad los bienes culturales que se habían perdido.

Con el hallazgo de la práctica de las ruecas pequeñas, las tejedoras se dieron a la tarea de estudiar el efecto que se obtiene en el hilado al usar ruecas de este tamaño, y realmente hay una diferencia. Con una rueca pequeña, el hilo es mucho más fino que con una rueca grande, que produce en cambio un hilo más grueso. En ese caso, el instrumento afecta el hilado. Ese

era el primer paso que las mujeres andinas del textil dieron para mejorar el hilado. Todo este conocimiento quedó sistematizado y posibilitó otros trenzados del textil.

Conclusiones

En este capítulo vemos los caminos investigativos que, aunque en el pasado hayan sido vistos como formas de producir conocimientos invalidadas y subyugadas, son un proceso de investigación muy valioso para la transformación de la realidad.

Es una lástima que en la escuela tradicional-occidental las prácticas de investigación de los pueblos originarios no hagan parte de los procesos que se enseñan en los colegios y universidades y no hayan estado presentes en los currículos, ni de los programas académicos de universidades o instituciones de educación superior; sin embargo, desde varias instituciones educativas, en especial aquellas académicas críticas, quieren cambiar o cambiaron su visión acerca de la importancia de una investigación otra: la de los pueblos originarios, esto porque los centros de estudios tanto del mundo del norte como del sur y sus referentes epistémicos, donde se debe crear el conocimiento para solucionar los problemas concretos del territorio, no han cumplido con su función. Hay una tendencia en la universidad a escribir tesis que se archivan en las instituciones y no tienen incidencia en la solución de problemas concretos del territorio y de la comunidad.

La incapacidad cada vez mayor de la academia de incidir en la transformación de la realidad, de mejorar las condiciones adversas y de solucionar problemas estratégicos de la sociedad ha hecho posible que se cree un interés por acercarse a la producción de conocimiento de los pueblos originarios a partir de sus propuestas del horizonte político como el Buen Vivir, o de sus maneras de producir conocimiento, como es el caso de este capítulo, a partir de las Ciencias de las Mujeres de los Andes, mujeres tejedoras, mujeres de los pueblos aymara y quechua.

Pensar en metodologías emergentes de investigación significa ver más allá del pensamiento crítico, como dice el profesor Raúl Zibechi, acompañado de rebeldías de la forma como entendemos la academia y, por ello, la práctica investigativa de las ciencias de las mujeres en esta época es tan pertinente. Para ello, las tejedoras andinas dan varias pistas sobre las cuales se puede reflexionar y hacer aportes a la escuela.
Una de nuestras ausencias es precisamente la falta de los conocimientos de los pueblos en desarrollo, en la escuela; es una pérdida que estos conocimientos hayan sido relegados e invisibilizados por tanto tiempo; es nefasto que la escuela occidental haya considerado estos conocimientos como superstición o, en el mejor de los casos, como mero folklore, reduciéndolos así a una caricatura, una imagen superflua, una cáscara de lo que constituye en realidad un cúmulo de conocimientos, prácticas y tradiciones que son expresión y vida de una profunda cosmovisión.

Los conocimientos ancestrales han sido víctimas de la exclusión en los procesos de aprendizaje. Por esto, esta investigación realizada con tanto rigor, innovación y creatividad merece la pena ser visibilizada y tomada en cuenta para que, en el futuro, profesores e investigadores observen estas metodologías otras capaces de producir conocimiento y solucionar problemas concretos, transformando la realidad.

Bibliografía

Arnold, D.; Espejo E., *Ciencia de tejer en los Andes: Estructuras y técnicas de faz de urdimbre*. Museo Nacional de Etnografía y el Folklore. La Paz, Bolivia, 2010.

Espejo E.; Arnold D., *Ciencia de las mujeres: Experiencias en la cadena textil desde los ayllus de Challapata*. ILCA, Instituto de Lengua y Cultura Aymara, La Paz, Bolivia, 2019.

Mora, A. I., *Elvira Espejo: una mujer de resistencias y re existencias en los Andes*. En: Revista Nómadas. Universidad Central. Bogotá, Colombia, 2020

Capítulo VI

Antecedentes, trayectorias, aportes, límites y retos de la sistematización

Lola Cendales González y Santiago Gómez Obando

La sistematización de experiencias que se realiza desde un enfoque cercano o convergente con la Educación Popular, asume de esta corriente educativa su intencionalidad ética, en cuanto reconoce las exclusiones –que también se dan en el campo de la producción de conocimientos– y se plantea la inclusión como posibilidad de reconocer e integrar a quienes tradicionalmente han permanecido al margen de reflexiones y debates de tipo científico o académico, a participar en la realización de una propuesta investigativa y formativa. Así mismo, rescata e incorpora su intencionalidad política, en cuanto hace de la sistematización una alternativa para potenciar las capacidades investigativas, críticas y propositivas de las personas, organizaciones e instituciones involucradas. Finalmente, apropia y realiza su intencionalidad emancipatoria, en tanto se plantea la construcción de autonomía, sin la cual es imposible pensar que alguien pueda argumentar, contraargumentar, proponer y contribuir a la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos.

La sistematización que agenciamos quienes nos identificamos como educadoras o educadores populares, por lo tanto, contribuye a la formación de pensamiento crítico e incide en el ámbito de la subjetividad –a nivel valorativo, emocional e intelectual–, a la vez que posibilita la concreción de la estrecha relación entre formación e investigación, la cual consideramos como una condición que amplía las posibilidades de conocimiento de la realidad, y como un insumo que contribuye tanto a la transformación social como a la imaginación de otros futuros posibles. Es por ello que, teniendo como marco de referencia lo anteriormente descrito, en este texto nos proponemos re-

construir los antecedentes, concepciones epistemológicas, intencionalidades, metodologías, límites y retos actuales de la sistematización en el contexto nuestroamericano, a partir de los desarrollos que esta modalidad investigativa ha tenido, sobre todo, en el campo específico de la Educación Popular.

Algunos antecedentes y sinergias:

Aunque un balance sobre el contexto nuestroamericano que posibilitó el surgimiento de la sistematización en las décadas del setenta y, sobre todo, ochenta del siglo pasado, nos podría llevar a establecer la influencia que tuvieron las revoluciones cubana –1959– y nicaragüense –1979–, la teología de la liberación[1], la filosofía de la liberación[2], la psicología de la liberación[3], la comunicación popular[4] o las teorías de la dependencia[5] y la autonomía[6], tal acercamiento no puede dejar de lado lo recibido por la misma de la investigación cualitativa, las pedagogías críticas, interculturales y constructivistas; contribuciones todas ellas que no nos impiden asegurar que los principales antecedentes de la sistematización al *interior* de esta corriente educativa son las propuestas pedagógico-investigativas de Paulo Freire y, en especial, de Orlando Fals Borda.

En primer lugar, en el caso de Freire, nos parece que la sistematización comparte un principio que animó su trabajo durante buena parte de su vida, el cual se encuentra plasmado en uno de sus textos de madurez en los siguientes términos: "Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En

---

1 Gutiérrez, G., *Teología de la Liberación. Perspectivas*, Sígueme, Salamanca,1975.

2 Ardiles, O. (et al.), *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana,* Bonum S.A.C.I., Buenos Aires, 1973.

3 Baró, M. I., *Psicología de la Liberación.* Blanco Amalio (Ed.), Madrid, Trotta, 1998.

4 Kaplún, M., *El comunicador popular*, Ciespal, Quito,1983.

5 De Sousa Santos, B., [Kairos Educativo], *Sobre epistemologías del sur, ecología de saberes y espiritualidad* [Archivo de video]. Ponencia presentada en el Congreso "Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación". Cartagena. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=RzJt-lFV4aw, (2017, 9 de agosto); Cardoso, F.; Faletto, E., *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*, Siglo XXI, México,1969.

6 Jaguaribe, H., Dependencia y autonomía en América Latina. En: H. Jaguaribe (et al.). *La dependencia político-económica de América Latina*, Siglo XXI, México, 1969, pp. 1-8.

mi opinión lo que hay de investigador en el educador no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente"[7]. Además, en la propuesta de alfabetización de este educador existen dos elementos que guardan relación con lo que sucede en una práctica de sistematización, como son la investigación y uso de las palabras generadoras, y el reconocimiento de la lectura del mundo que antecede a la lectura de la palabra[8].

En lo que concierne a las palabras generadoras, durante la realización de las sistematizaciones se van definiendo *preguntas generadoras* o *ejes temáticos*, a partir de los cuales resulta posible establecer puntos de referencia que orientan los procesos de lecto-escritura de la experiencia[9]. A su vez, en lo que atañe a la lectura del mundo y de la palabra, cabe destacar que un elemento que caracteriza a esta modalidad investigativa, es el rescate y recuperación de los conocimientos y percepciones que los colectivos y comunidades tienen respecto a sus propias prácticas de articulación y lucha, a la vez que se afirma la importancia que tiene el enriquecimiento y complementación de dichas lecturas, mediante el acercamiento y estudio de otros textos y contextos que posibilitan la ampliación de los horizontes de sentido, comprensión e interpretación por parte de sus protagonistas.

En segundo lugar, en el caso de Fals Borda, encontramos que buena parte de las intencionalidades y principios de la Investigación Acción Partici-

---

7 Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México D.F.,1997, p. 30.

8 Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México D.F., 2005.

9 Según la tercera edición electrónica del diccionario María Moliner la experiencia es: "Hecho de presenciar, conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo. […] Circunstancia de haber hecho repetida o duraderamente una cosa, lo que da habilidad para hacerla. […] Conjunto de antecedentes, ejemplos o precedentes que se tienen en general o que tiene alguien sobre cierta cosa. […] Conocimiento de la vida adquirido viviendo. […] Situación o suceso por los que se pasa y con los que se adquiere conocimiento de la vida". Al respecto, consideramos que la experiencia en la sistematización se encuentra relacionada con los conocimientos de la vida que se adquieren experimentando con otras y otros, el hecho de reunirse u organizarse para luchar contra aquello que se va significando como violento, dominante o injusto. Moliner, M.,. *Diccionario de uso del español*. Edición electrónica. Versión 3.0., Gredos, Madrid, 2008.

pativa (IAP) fueron retomados y desarrollados posteriormente en la sistematización. Si se tiene en cuenta que ambas modalidades investigativas tienen en común la crítica al colonialismo intelectual; el reconocimiento de los conocimientos hechos de experiencia vivida por parte de los sectores, grupos y comunidades subalternas; el cuestionamiento a las oposiciones dicotómicas entre sujeto y objeto de investigación, teoría y práctica social o reflexión y acción; y la apuesta por la formación en y desde la investigación; la devolución permanente y sistemática de resultados, y la transformación de las violencias, dominaciones e injusticias sociales en la que transcurre la "normalidad" de la vida en nuestras sociedades[10], es posible comprender la proximidad y estrechos vínculos existentes entre estas dos propuestas cognitivo-formativas. En este sentido, podría afirmarse que los límites entre la IAP y la sistematización son difusos o porosos, toda vez que muchas y muchos de los educadores populares que han contribuido a dar sustento epistemológico, teórico y metodológico a la sistematización, estuvieron involucrados en el proceso de imaginación-experimentación-difusión de la IAP.

A su vez, consideramos que en el contexto nuestroamericano existieron otras trayectorias y actores que también aportaron al surgimiento y consolidación de la sistematización. De manera directa e intencional cabe destacar los esfuerzos y reflexiones disciplinares realizados en el campo del *Trabajo social*, con el fin de comprender rigurosamente la manera cómo las profesionales realizaban su trabajo de intervención social, al mismo tiempo que se afirmaba la importancia que tenía el hecho de producir conocimiento desde la práctica profesional[11]. Así mismo, existieron propuestas como el

[10] Fals Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual,* Oveja Negra, Bogotá, 1970. "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción", *La sociología en Colombia: balance y perspectivas,* Asociación colombiana de Sociología, III Congreso Nacional de Sociología, Bogotá, 1981. *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis,* Tercer mundo, Bogotá, 1994. Orígenes universales y retos actuales de la IAP, *Revista Análisis Político,* (38), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1999, pp. 73-89.

[11] Morgan, M. L.; Quiroz, M. T., "Acerca de la sistematización", Celats (Ed.), *La sistematización como práctica. Cinco experiencias en sectores populares*, Celats, Lima, 1985; Zúñiga, R., "Sobre el sistematizar", *Revista de Trabajo Social,* 61, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1992, pp. 19-29.

Taller de Historia Oral Andina (THOA)[12] que a partir de la reconstrucción de la memoria y el rescate de la no linealidad que caracteriza los procesos de rebeldía, resistencia y lucha anticolonial de los pueblos indígenas en Bolivia, contribuyeron de manera indirecta a problematizar y enriquecer aquello que Fals Borda[13] señalaba a mediados de la década del ochenta, cuando consideraba fundamental recuperar la "historia de baúl" que producían y guardaban los sectores populares[14].

Enfoques y concepciones epistemológicas:

Uno de los primeros trabajos dedicados a indagar a profundidad sobre las concepciones y desarrollos de la sistematización en el contexto nuestroamericano, señalaba que existía una unidad epistemológica entorno a la dialéctica[15]. Sin embargo, como se han encargado de mostrar educadores populares como Alfonso Torres[16], Alfredo Ghiso[17] o Marco Raúl

[12] Aunque no existió una retroalimentación exhaustiva y constante entre los integrantes del THOA y quienes a comienzo de la década del ochenta se reconocían y afirmaban como Educadores Populares, consideramos que en algunos espacios de encuentro y socialización entorno a la memoria, los conocimientos y la historicidad de las luchas populares y sociales, existieron procesos de socialización e intercambio cognitivo que resultaron de vital importancia para la imaginación-concreción del componente histórico-narrativo de la sistematización.

[13] Fals Borda O., *Conocimiento y educación popular. Lecciones con campesinos en Nicaragua*, *México y Colombia*, Siglo XXI, Bogotá, 1985.

[14] La continuación, profundización y concreción de esta idea-fuerza fue, en buena medida, lo que animó el surgimiento de otra modalidad investigativa estrechamente relacionada con la Sistematización como es la Reconstrucción Colectiva de la Historia (RCH). Al respecto, véase: Cendales, L.; Torres, A.; Peresson, M., *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia,* Dimensión EducativaBogotá, 1992, Segunda edición.

[15] Palma, D., *La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular. El estado de la cuestión en América Latina,* Santiago, Ceaal, 1992.

[16] Torres, A., "La sistematización desde la perspectiva interpretativa", *Aportes*, 44, Dimensión Educativa, Bogotá, 1996a, pp. 24-37; "La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica". *Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción*, Ceaal, Santiago. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/SISTEMATIZ_CIDE.pdf, .1996b.

[17] Ghiso, A., "De la práctica singular, al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización", *La piragua,* 16, Ceaal, México D.F., 1999, pp. 5-11.

Mejía[18], pese a que es posible encontrar ciertas coincidencias entre las distintas tendencias o vertientes que trabajan alrededor de esta modalidad investigativa, lo que ha caracterizado históricamente a la sistematización es la *pluralidad* de enfoques y concepciones epistemológicas que la atraviesan. Al respecto, por ejemplo, Alfredo Ghiso[19] encontraba a finales de la década del noventa del siglo pasado, una serie de convergencias y divergencias entre los diversos enfoques epistemológicos que enmarcan las distintas propuestas de sistematización en la región. Para este autor, los consensos básicos entre las y los distintos teóricos de la sistematización eran los siguientes:

- A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos a éste le antecede un "hacer", que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y re-informado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
- Todo sujeto lo es de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
- Todo proceso de sistematización lo es de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.
- La sistematización, como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutra; por el contrario, el interés que la direcciona y los principios éticos que la enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento.
- En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes, uno de ellos es el pedagógico. Nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para todas las personas que participan (p. 8).

[18] Mejía, M. R., *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento,* Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2008.

[19] Ghiso A., "De la práctica singular...", *op. cit.*

Por su parte, las divergencias en las prácticas de sistematización las encontraba Ghiso[20] en los "respaldos epistemológicos" que mantenían dichas propuestas. Debido a ello, la sistematización de experiencias en el campo específico de la Educación Popular estaba mediada por los debates epistemológicos que se mantenían entre los enfoques histórico-dialéctico, dialógico e interactivo, hermenéutico, deconstructivo y reflexivo-constructivo de la experiencia humana. No obstante, para Ghiso el desafío en tiempos de globalización no estaba en luchar por imponer una forma única de comprender política, cultural y epistemológicamente los procesos sociales,

> […] sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, ubicando las diferencias como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para reconfigurar sujetos sociales solidarios capaces de abrir caminos realmente democráticos (p. 10).

Desde nuestra perspectiva, aunque ha existido una densa y rica variedad de enfoques o concepciones epistemológicas frente a la sistematización, las tres grandes posturas que han tendido a prevalecer –distinto a las únicas– son las de corte "positivista", dialécticas y crítico-hermenéuticas. En el caso de las propuestas más cercanas o emparentadas con el positivismo, las investigaciones suelen seguir los pasos del método científico con la finalidad práctica de establecer indicadores y definir hipótesis, que posteriormente son comprobadas o falseadas en el proceso de confrontación con las prácticas sociales o comunitarias. De esta manera, la realidad de lo social es comprendida simplemente como el lugar o espacio de constatación y puesta a prueba de premisas construidas por parte de los investigadores.

A su vez, en el caso de las sistematizaciones que se realizan desde el enfoque dialéctico, se parte del reconocimiento de la interacción permanente entre práctica y teoría, buscando con ello, estudiar y abstraer críticamente la realidad para conocerla y transformarla. No obstante, la falta de profundización sobre las representaciones y significados diversos que los actores sociales le

[20] *Ibíd.*

otorgan a sus propias prácticas y trayectorias de vida, ha llevado a que, en algunos casos, la realidad de lo social tienda a esquematizarse o simplificarse.

Por último, en el caso de las propuestas inspiradas en concepciones crítico-hermenéuticas –opción con la que nos identificamos y desde la cual hemos trabajado–, el énfasis de las investigaciones ha estado centrado en la reconstrucción narrativa y colectiva de las experiencias privilegiando el punto de vista de sus integrantes, así como en el análisis e interpretación de los entramados y sentidos que la integran, con el propósito de producir un conocimiento distinto que permita ampliar y profundizar la comprensión de la práctica por parte de sus protagonistas. Por lo tanto, la sospecha y desconfianza frente a la existencia de *métodos universales*, mediante los cuales se espera validar hipótesis o marcos teóricos en la realidad de lo que se investiga, o superar las contradicciones sociales acudiendo a la construcción lógica de síntesis o totalizaciones, nos ha llevado a optar por el rescate de la subjetividad, intersubjetividad y el involucramiento ético-político-cultural de las y los investigadores; la ampliación y producción de conocimiento en el proceso de interacción cultural entre los sujetos que participan en procesos organizativos o comunitarios; el rescate del diálogo y las diferencias interpretativas que se producen desde los distintos lugares de enunciación que las posibilitan; la importancia que tiene la crítica en el proceso de significación de las dominaciones e injusticias sociales; y la desestimación de "recetas" a prueba de sujetos, sujetas y contextos, en las que las analistas pierden la oportunidad de pensar estratégicamente las condiciones y requerimientos particulares de cada proceso.

Intencionalidades pedagógico-políticas:

La sistematización es un tipo de investigación y práctica social intencionada. En este sentido, la apropiación crítica de la experiencia vivida por parte de sus propias y propios participantes es un ejercicio ético-político que lleva implícita una determinada visión del mundo y la sociedad. Son entonces las búsquedas y propósitos que acompañan cada sistematización –en singular–, lo que usualmente termina siendo el eje articulador del conjunto de

actividades que componen y definen sus distintos momentos, encuentros y silencios. Pese a ello, es posible establecer algunas intencionalidades de carácter general que contribuyen a resolver el interrogante concerniente al *para qu*é de esta modalidad investigativa. Atendiendo a nuestra propia experiencia proponemos las siguientes:

• Complejizar las lecturas sobre la realidad

Hacer parte de una experiencia organizativa o comunitaria no necesariamente nos faculta para comprenderla en su densidad. Esto es así porque "la manera distinta en que experimentamos, sentimos y apropiamos lo que vamos viviendo en el proceso de encuentro con las y los otros, puede llevarnos a construir relatos y sentidos parciales sobre los procesos de carácter colectivo en los que participamos"[21]. El hecho de que en la sistematización se realicen espacios de inclusión, reconocimiento e interlocución entre diferentes actrices y actores, al mismo tiempo que se va construyendo un relato global del proceso, facilita que se complejicen y amplíen las distintas lecturas existentes sobre la realidad de lo social, en particular, sobre el pasado común que media y condiciona las necesidades y problemáticas que se reconocen, sienten y expresan en el tiempo presente de los procesos organizativos o comunitarios.

• Rescatar los conocimientos que se producen en los procesos de lucha y resistencia social, con la finalidad de ampliar o producir nuevos conocimientos

El rescate de los saberes y conocimientos producidos por parte de las organizaciones sociales y populares, o de los procesos más amplios de encuentro barrial o comunitario, partiendo de la reconstrucción de sus trayectorias de articulación, organización, lucha y resistencia, es un elemento de gran importancia y relevancia. De ahí que la apuesta por el reconocimiento del enorme valor cognitivo y formativo que tiene el acto de reunirse para oponerse y proponer alternativas frente a los distintos tipos de violencias,

[21] Gómez, S., "Reflexión pedagógica a propósito de una investigación participativa con sectores populares". En: Cendales, L.; Mejía, M. R.; Muñoz, J. (Eds.). *Pedagogías y metodologías de la Educación Popular* "*Se hace camino al andar*", Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2016, p. 38.

dominaciones e injusticias –independientemente de sus resultados–, haya sido uno de los aspectos centrales que animó el surgimiento y posterior desarrollo de la sistematización en el contexto *nuestroamericano.*

Por otra parte, dado que durante la sistematización se procede a reconstruir, analizar, interpretar y proyectar aquello que se ha venido ha-siendo, durante la investigación es apenas lógico ir ampliando los horizontes de sentido en los que se enmarca la acción colectiva de los procesos sociales, comunitarios y educativos que se trabajan o estudian, al mismo tiempo que se van produciendo –a partir de la apropiación y contrastación con teorías sociales– nuevas lecturas que permiten la ampliación del conocimiento sobre la experiencia liderada colectivamente.

• Potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas de las personas, organizaciones y comunidades involucradas

En la sistematización, al igual que sucede en otros tipos de Investigación Participativa (IP)[22], existe una apuesta explícita por realizar procesos de formación desde la investigación. Lo anterior implica el fortalecimiento de las capacidades investigativas, conceptuales y pedagógicas de las organizaciones y colectivos con los que se realiza este tipo de procesos. Por consiguiente, la posibilidad de que durante la sistematización varios de sus integrantes puedan aprehender y apropiar tanto los conocimientos que se van explicitando, como los dispositivos metodológicos y pedagógicos empleados para este fin, permite que se produzca el enriquecimiento y fortalecimiento mutuo entre las ciencias sociales críticas y las practicas comunitarias y/o populares.

[22] Fals Borda consideraba que "[desde] nuestro primer Simposio [celebrado en 1977] ya había dos tendencias: una activista representada por el contingente latinoamericano, y otra de colegas educadores canadienses. A la contribución de los primeros, sobre "investigación acción", los segundos añadieron la idea de "participación", con lo que nació la fórmula combinada de "investigación-acción participativa" (IAP) que dio la vuelta al mundo. Las dos tendencias sobrevivieron separadas hasta cuando la reflexión obviamente aclaró que la participación incluía elementos de acción y compromiso (como en efecto lo había dicho Polanyi), por lo tanto, la IAP, en el fondo, podía verse también como IP", 1999, p. 84.

• Contribuir al fortalecimiento de los procesos de lucha y resistencia social

La decisión de permitirse un momento para reflexionar sistemáticamente sobre lo que se ha venido ha-siendo, es un hecho significativo que contribuye a transformar la propia práctica, y en aquellos casos en que los resultados de la investigación son conocidos y apropiados críticamente por otros procesos, un elemento de contraste y descentración que podría aportar nuevos elementos a dichos colectivos. Por consiguiente, el hecho de que cada experiencia investigativa y educativa en la que participamos lleve implícita una apuesta ético-política de comprender el mundo, sus injusticias, sus exclusiones y su contradictoria belleza, supone que quienes nos involucramos en la realización de sistematizaciones, consideremos que nuestras acciones contribuyen a fortalecer y potenciar los procesos de cambio social –así sea de una manera modesta.

Con esto, no estamos afirmando el utopismo pedagógico de quienes consideran ingenuamente que la sola acción educativa-investigativa basta para transformar y refundar nuestras sociedades. Sin embargo, somos conscientes de que ningún proceso de transformación social puede llegar a realizarse de manera efectiva y permanente en Nuestra América, sin antes haber rescatado el papel fundamental que tienen la educación y la investigación en los procesos de apropiación, comprensión y reelaboración crítica de nuestros "propios" entramados culturales y sociales[23].

Algunas anotaciones sobre el componente metodológico:

Más que una ilustración o caracterización de los grandes momentos o "pasos" que contienen o deberían caracterizar a las sistematizaciones que

[23] Para Raúl Fornet Betancourt, "Antes de saber tal y como sabemos nosotros está la interacción. Es decir, el proceso intercultural o de intercambio no está fuera de lo que llamamos cultura propia o tradición propia del saber, sino que está dentro e incluso antes de la construcción cultural del saber que tradicionalmente reconocemos como propia. Lo que llamamos propio, nuestra propia manera, nuestro modo ancestral de saber, es construido sobre una base que no tiene la singularidad del fragmento aislado sino la del contexto que se ve permeado por el tránsito de gente muy distinta, esto es, por el "trato y contrato" entre vecinos", Fornet Betancourt, R., *Sobre el concepto de interculturalidad*, CGEIB, México D.F., 2007, p. 44.

se realizan desde un enfoque cercano o convergente con la Educación Popular[24], en este acápite nos gustaría plantear algunos elementos que a partir de nuestra propia experiencia han resultado de vital importancia al momento de realizar sistematizaciones con organizaciones y comunidades pertenecientes a los sectores populares. Para ello, nos parece conveniente realizar comentarios *generales* sobre la metodología de la sistematización, a la vez que profundizamos un poco más en la reflexión sobre ciertos *momentos específicos* que se trabajan durante la puesta en marcha de esta modalidad o vertiente de la Investigación Participativa.

Consideraciones generales sobre la metodología de la sistematización:

• La sistematización es un proceso abierto y flexible en el que se reconoce la incertidumbre

La metodología de la sistematización, consecuente con los principios que la orientan, es una construcción que se realiza en la interacción establecida entre los objetivos propuestos, las características de los participantes y el objeto de la sistematización. De ahí que sea un proceso siempre abierto, pues de lo contrario no se podría dar cuenta de la singularidad de la experiencia, ni tampoco tendría la posibilidad de encontrar en lo no programado o planeado aquello que resulta novedoso como fuente o indicio de sentidos y aprendizajes no previstos.

Por otra parte, cabe destacar el carácter flexible de las sistematizaciones, en los términos planteados por Umberto Eco[25] cuando se refiere a los pequeños mundos que se construyen en la narrativa, teniendo en cuenta que éstos precisan de la elasticidad incluso para dar cuenta de cosas verosímiles y visibles. De este modo, esta modalidad investigativa podría considerarse como una construcción que tiende a corresponder con una imagen más espiral que lineal, en la que se realizan varias operaciones como son la

[24] Al respecto, recomendamos la lectura de los siguientes textos: Martinic (1987), Jara (1994), Mariño (2011), Mejía (2012), Barragán y Torres (2017).

[25] Eco, U., *Los límites de la interpretación,* Lumen, Barcelona, 1993.

búsqueda de nuevas lecturas, el análisis y la interpretación, así sea que cada una cuente con un momento específico dentro del proceso.

Las anteriores características generan momentos de incertidumbre en los educadores-investigadores que acompañan la sistematización, debido a que durante la puesta en marcha de la investigación muchas veces se deben hacer modificaciones y tomar decisiones sobre la marcha, sabiendo eso sí que un cambio de planes sólo es adecuado cuando se encuentra antecedido por un proceso de planeación rigurosa. La incertidumbre, en definitiva, más que un factor paralizante debería comprenderse como un reto que anima el hecho de poder adentrarse de lleno en la experiencia, y como una situación que posibilita la actitud reflexiva y crítica frente al acontecer, en la que resulta posible advertir las potencialidades y limitaciones tanto de la sistematización como de las comunidades involucradas y de quienes acompañan el proceso investigativo.

• El diálogo como apuesta y propuesta pedagógica de la sistematización:

El aporte de la Educación Popular a la investigación participativa y, en este caso, a la sistematización es el diálogo, ya sea que se le considere como diálogo de saberes, diálogo cultural o negociación cultural. Esto es así porque la relación dialógica permite reconocer y valorar al otro como interlocutor válido, lo cual implica que durante su realización entren en juego diferentes entramados culturales y trayectorias de vida. De esta manera resulta posible la interacción y mutua afectación entre los conocimientos que provienen de la academia y los que proceden de otras tradiciones o, en palabras de Maturana, entre "el pensar y razonar sistémico analógico, fundamento racional del vivir y convivir en el mundo natural y el pensar y razonar lineal causal efectivo en lo operacional local"[26], es decir, entre la sabiduría y el saber.

[26] Maturana, H., *La objetividad. Un argumento para obligar,* Dolmen Ed., 1992, Santiago, pp. 144-145.

Al respecto, cabe señalar que dicho proceso de interacción y complementación es el que permite construir relaciones intersubjetivas que pueden dar origen a algo nuevo o que no ha sido pensado todavía, a la vez que es el punto de partida que otorga y garantiza elementos para realizar la interacción y contrastación entre diferentes opiniones, conceptos y experiencias. Por lo tanto, podría decirse que el diálogo como apuesta pedagógica y metodológica se convierte en un referente obligado para las sistematizaciones de experiencias realizadas desde un enfoque cercano o convergente con la Educación Popular.

• Compartir más allá de la sistematización. Sobre la importancia de establecer vínculos afectivos

La mayoría de educadores sabemos por experiencia que gran parte de nuestras propuestas pedagógicas se realizan en momentos y situaciones ajenas a lo que podríamos considerar como la dimensión intencionalmente formativa de nuestras educaciones. El hecho de que en el campo de la Educación Popular optemos porque en nuestras prácticas investigativas y pedagógicas se exprese y materialice *efectivamente* el diálogo y la negociación intra e intercultural, nos impide reducir los procesos de socialización e interacción con los grupos y comunidades con las que trabajamos únicamente a los momentos explícitos en los que nos reunimos para conversar sobre problemáticas, situaciones, ámbitos o teorías asociadas directamente con los trabajos educativos que realizamos.

En este sentido, las charlas que van emergiendo cuando compartimos el juego, la mesa o la fiesta, o en aquellos momentos en los que decidimos involucrarnos en actividades que tienen que ver con la *cotidianidad* de los sectores populares, permite que durante estos procesos de *implicación* se vayan expresando los repertorios de espiritualidad, protesta, ocio o recreación de las comunidades, lo cual, sin duda alguna, es un elemento de gran trascendencia y relevancia cuando se realiza una Investigación Participativa, a la vez que, en muchos casos, termina siendo la cuota inicial que posibilita que tanto los miembros de las organizaciones como las acompañantes "externas", sientan y piensen que la sistematización les terminó dejando *huellas profundas* y *aprendizajes significativos* para sus propias vidas.

Consideraciones sobre algunos momentos específicos de la sistematización:

• La decisión de sistematizar debe ser compartida por buena parte de quienes hacen parte de la experiencia

La decisión de sistematizar no surge en cualquier momento del proceso ni es el resultado del parecer de una sola persona –por importante o influyente que ésta sea–, ya que es una propuesta que debe trabajarse de manera colectiva, para lo cual quien asesore debe, por una parte, propiciar la reflexión sobre la actual situación de la experiencia para evidenciar dificultades o contradicciones que se pueden estar presentando y, por otra parte, plantear en qué consiste la sistematización y qué implicaciones puede tener para las personas involucradas y/o para el mismo proceso organizativo o comunitario.

Después de este ejercicio se puede llegar a la conclusión de que siendo algo importante no hay condiciones para hacerla o, por el contrario, tomar la decisión de comprometerse en su realización, teniendo en cuenta que lo más importante en este momento es definir de manera conjunta el *por qué* y *para qué* se realiza dicho esfuerzo investigativo, quién va a capitalizar el resultado del trabajo y qué personas de la organización conformarán el equipo de sistematización, toda vez que es la explicitación de las intencionalidades, objetivos y responsabilidades aquello que le da sentido a la sistematización y garantiza la motivación de sus distintos tipos de integrantes, sin la cual es imposible llevar a cabo una tarea como esta.

• Sobre la importancia de la reconstrucción colectiva de la historia-memoria del proceso

> "Al recordar reflexivamente lo realizado, historizamos y narramos la acción y nos convertimos en los personajes del relato. La acción sólo se revela plenamente al narrador"[27].

[27] Bárcena, F., *La experiencia reflexiva en educación*, Paidós, Barcelona, 2005, p. 96.

Toda experiencia tiene un comienzo y se desarrolla en un determinado tiempo y espacio, por esta razón, una de las funciones principales de la reconstrucción es hacer inteligible el despliegue de la experiencia en el tiempo, reconocer las condiciones que le dieron origen, expresar los hechos o momentos que lograron provocar cambios significativos, a la vez que se establecen relaciones con el contexto –complejo y cambiante– en el que se enmarcan, y se comienza a vislumbrar un futuro posible. Es por ello que, sin desconocer la importancia de la información documental e iconográfica de la que se disponga, consideramos necesario rescatar el papel que juega la oralidad, sobre todo, cuando se trabaja con poblaciones que cuentan con un bajo nivel de escolaridad.

En primer lugar, la oralidad es un modo o tipo de comunicación que es consustancial a la socialización. Todos somos contadores de historias de manera espontánea y natural, por eso en este espacio nos encontramos y reconocemos, aunque otra cosa sea trabajar de manera rigurosa sus potencialidades y dificultades en la investigación. El lenguaje oral, a diferencia del escrito, carece de rigor gramatical pues sólo obedece al impulso que siente la persona para contar algo en un momento dado. De ahí que en los relatos no se tienda a encontrar conceptualizaciones, argumentaciones lógicas o definiciones. En la oralidad se tiende a narrar la vida y se expresan emociones.

Cuando alguien comparte un relato de manera oral frente a un colectivo entra en una especie de puesta en escena, donde la voz va acompañada de la expresión corporal, del movimiento de las manos, de los gestos, de las posturas, de las miradas, y si alguna de estas expresiones se acentúa puede cargar de sentido el lenguaje. Es por esto que no sólo importa lo que se dice, sino que también cuenta el tono en que se dicen las cosas. En la oralidad, por consiguiente, se construyen y reconstruyen los sujetos, es decir, que se construyen y se reconstruyen sentidos. Se podría decir entonces que, cuando una persona decide contar un acontecimiento, ese relato entra en un nivel de relaciones diferente aún para la misma persona que lo narra, y cuando alguien escucha lo hace de manera activa, pues como sostiene Gadamer[28], la

[28] Gadamer, H., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1993.

escucha es también una experiencia hermenéutica que permite comprender e interpretar.

En segundo lugar, cuando en la sistematización se realiza el relato colectivo que se expresa en forma de diálogo, por más democrático e incluyente que éste sea o pretenda ser, es normal que se terminen expresando relaciones de poder: quién habla, quién escucha y en qué situaciones, cómo se van dando y articulando las diferentes intervenciones, en qué momentos se rompen los silencios, o cómo estos pueden ser expresiones de resistencia –porque los silencios también hablan–, son indicaciones que evidencian las asimetrías, conflictos y correlaciones de fuerza que contribuyen a definir las tramas y sentidos de la experiencia. El problema para la sistematización, en este momento de la investigación, es de qué manera se trabaja este aspecto y cómo se asume en la escritura.

• Los recursos nemotécnicos como activadores de memoria

En la reconstrucción colectiva de la experiencia es necesario tener en cuenta una serie de dispositivos y técnicas, y ante todo procurar el ambiente de confianza y camaradería que permita y posibilite su proceso de realización. En lo que concierne específicamente a los dispositivos que se emplean durante la sistematización, muchas veces resulta de vital importancia la utilización de recursos que contribuyan a la evocación y a las asociaciones, por ejemplo, una imagen, un color o una palabra que permita "reducir a una combinatoria económica, a una correlación elemental e intuitiva tanto los artificios expresivos como lo que se quiere rememorar"[29], teniendo en cuenta que en la oralidad deben quedar los aspectos relevantes, las secuencias y los elementos analíticos que expresen y posibiliten la relectura del acontecer de la experiencia.

En relación con esto último cabe precisar que, cuando en el relato emerge un dato, una interpretación o una posición diferente frente a un hecho, se constituye en un corte de la trama, lo cual podría considerarse como el

[29] Eco, U., *Los límites de la interpretación..., op. cit.,* p. 80.

momento analítico por excelencia, toda vez que dicha contradicción o conflicto interpretativo[30], permite que se evidencien, expliciten y comprendan las diferencias que las distintas categorías de actor van expresando sobre el pasado común que comparten.

• La reconstrucción colectiva de la historia-memoria como ruptura frente a los distintos tipos de historias oficiales

El hecho de afirmar la historicidad de los sectores y sujetos populares, reconocer sus saberes y conocimientos, y permitir que sean sus propias voces las que cuenten y reconstruyan la cotidianidad de sus experiencias de integración, organización, conflicto, afirmación, articulación, luchas y resistencias permite, sin duda alguna, visibilizar y/o reconfigurar aquello que la historia oficial producida por los sectores hegemónicos y dominantes niega o representa según los intereses existentes en el presente.

A partir de las "representaciones y narrativas del pasado propio y ajeno, los sectores subalternos interactúan, impugnan y negocian con las historias que el poder les pretende imponer"[31]. En este sentido, la Reconstrucción colectiva de la Historia-Memoria ayuda a profundizar el distanciamiento y ruptura con las historias oficiales que se producen al margen de la historicidad que se configura en la cotidianidad de las prácticas y territorios habitados por aquellas y aquellos que no suelen aparecer en los libros de historia.

Sin embargo, las historias oficiales no sólo son producidas por los distintos tipos de sectores hegemónicos, dirigentes y dominantes que coexisten en la sociedad. Las expresiones organizadas de las resistencias sociales y populares también van configurando versiones oficiales sobre su pasado común, en las que se expresan micro hegemonías que van orientando el sentido de

[30] Boltanski, L., *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación,* Akal, Madrid, 2014.

[31] Torres, A., *Haciendo memoria de historias organizativas populares*. Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y Archivos de Memoria". Recuperado de: https://es.scribd.com/document/105033113/Rehaciendo-Memorias-e-Identidades, 2005, p. 4.

la acción colectiva. Tal y como lo describe Leopoldo Múnera para el caso de los movimientos sociales:

> […] la articulación es la interrelación integradora de diversas formas de acción colectiva e individual, que construyen una identidad común dentro de un campo social en conflicto. Tal caracterización coloca las relaciones de poder en el centro del estudio sobre los movimientos sociales, pues la interrelación integradora implica el encuentro de fuerzas sociales que buscan construir su hegemonía en el espacio de la articulación. Aquí no se trata de la hegemonía política encaminada al control del Estado y por ende de las instituciones que median el sistema de relaciones sociales, sino de hegemonías parciales circunscritas al campo ocupado por el movimiento[32].

Frente a este hecho sobra aclarar que esta consolidación de pequeñas hegemonías en los espacios de encuentro y organización social y popular, tiene efectos concretos sobre la construcción del pasado común que ciertos sujetos o grupos requieren para continuar el predominio y control al interior de estos espacios de articulación e identificación colectiva. La reconstrucción histórica de un proceso social contado por sus grandes líderes y dirigentes –una especie de historia desde abajo contada desde "arriba"–, o las historias descriptivas, idealizadas y lineales que forman parte de los proyectos con los que se busca acceder a recursos de la cooperación nacional o internacional, podrían ser dos claros ejemplos de historias oficiales construidas en el propio campo de lo popular.

Por otra parte, este tipo de microhistorias oficiales no sólo responden a la existencia de relaciones de poder en el conjunto de espacios y escenarios que conforman la sociedad. Las implicaciones afectivas, simbólicas y emocionales que entran en juego cuando se recuerda y reconstruye la vida misma, puede significar la apuesta personal o colectiva por construir imágenes sobre el pasado propio que no duelan o molesten.

---

[32] Múnera, L., "De los movimientos sociales al movimiento popular". *Historia Crítica*, 7, Universidad de los Andes, Bogotá, 1993, pp. 71-72.

Aquí, como en el caso de las historias oficiales producidas por los grupos y sectores dominantes, la Reconstrucción colectiva de la Historia-Memoria cumple una labor de vital importancia. El carácter intersubjetivo, dialógico y polifónico que caracteriza al texto consensuado que se construye atendiendo a las múltiples categorías de actor y puntos de vista que existen sobre la experiencia, lleva a que permanentemente sus propias y propios involucrados tengan que negociar, contrastar o matizar las afirmaciones, recuerdos y percepciones que tienen en relación con el pasado que los identifica e integra. De esta manera, la historia de un proceso o experiencia no se convierte en el monopolio de sentido exclusivo de un grupo o sector, sino que, por el contrario, deviene en un ejercicio dialógico y plural en el que se reconocen distintos puntos de vista.

• Sobre la relación entre la reconstrucción colectiva y el análisis de coyuntura:

Las experiencias que se sistematizan son respuestas a una necesidad sentida en un determinado contexto que a su vez las delimita y condiciona. En consecuencia, en los diversos espacios de encuentro y reunión que se realizan durante la reconstrucción, van surgiendo situaciones, problemas e interrogantes que hacen referencia al contexto local, nacional e incluso internacional, las cuales requieren ser trabajadas y asumidas en el momento específico en el que emergen. Al respecto, nos parece pertinente aclarar que no se trata de hacer un análisis de coyuntura aislado o superpuesto, sino construirlo a partir de las constataciones e interrogantes que surgen en los primeros análisis que se hacen de la información recogida en el proceso de Reconstrucción colectiva de la Historia-Memoria de la organización.

A manera de anécdota o ejemplo nos parece importante rememorar lo sucedido en una sistematización en el campo de la salud, en la cual resultaba imposible comprender los problemas de cobertura y calidad en la atención que se estaban presentando a nivel local, sin antes conocer la crisis y los cambios que se estaban produciendo en el sistema de salud a nivel nacional, así como las relaciones de dicho sistema con el modelo

de "desarrollo" político y económico del país. Esto último permitió que a través de la realización colectiva y participativa de un análisis de coyuntura, se lograra encontrar explicación a los problemas específicos que se venían identificando, se ampliara la comprensión sobre lo que estaba sucediendo, y se conociera con mayor suficiencia las relaciones y mutuas implicaciones que existían entre la experiencia local y el contexto sociopolítico a nivel nacional.

• Los núcleos temáticos contribuyen a orientar y delimitar temáticamente la investigación.

Los núcleos o ejes temáticos se construyen y se reconstruyen desde cuando aparecen las primeras preguntas sobre la experiencia; luego, durante la reconstrucción histórica van apareciendo hitos, acontecimientos y etapas relacionadas con el contexto que necesariamente implican cortes analíticos. Posteriormente, cuando se dispone de la información recogida o construida y se procede a su organización mediante el ejercicio de categorización y subcategorización, se van definiendo con mayor claridad aquellos tópicos que requieren una mayor profundización conceptual. Por ende, es durante la realización de este proceso analítico –descomposición en partes del relato con la finalidad de poder agruparlo temáticamente– donde se posibilita una lectura global de la experiencia, se concretan sus límites y se perfilan con mayor precisión los temas que van a requerir la búsqueda de respuestas en teorías, autores, textos especializados y otras experiencias capaces de enriquecer y ampliar las compresiones, interpretaciones y sentidos que subyacen a las prácticas.

Es precisamente este ejercicio de conceptualización y reconceptualización el que va a permitir una relectura y apertura de la experiencia a nuevos interrogantes. Además, dado que en este tipo de investigaciones de carácter eminentemente inductivo el marco teórico no antecede al estudio de caso –tal y como suele suceder en las investigaciones que siguen rigurosamente los pasos del llamado método científico–, en la sistematización el uso de conceptos y teorías es pertinente y necesario cuando se requiere aclarar, profundizar o complementar la comprensión de la práctica, cuando se busca

dar una mejor respuesta a una determinada pregunta, o cuando se busca contrastar o cuestionar las lecturas y representaciones que se tienen sobre la experiencia que se está sistematizando.

Eso quiere decir que en este tipo de investigación lejos de pretender la producción de teoría, lo que se propone es la ampliación o producción de nuevo conocimiento en función del interés interpretativo-comprensivo de la experiencia. En este sentido, la manera como se trabaja este aspecto en la sistematización, correspondería a lo que algunos autores llaman teoría sustantiva. Al respecto, por ejemplo, Coffe y Atkinson sostienen que

> La teoría sustantiva busca el sentido de un contexto social particular mientras la formal es de alcance genérico. La mayor parte de nuestra teoría inicial se deriva de la investigación minuciosa de uno o varios casos. En consecuencia, muchas veces comenzamos a generar nuestras ideas desde el nivel sustantivo[33].

• La apropiación y socialización de resultados posibilita la ampliación de la comprensión sobre la experiencia:

Como se dijo en otro momento, participar en una experiencia organizativa o comunitaria no necesariamente supone comprenderla en su densidad, sobre todo en aquellos casos en los que las tramas y trayectorias de un proceso organizativo o comunitario se extienden en el tiempo. En estos casos, siempre habría *algo más* para ampliar y profundizar. Por esta razón, un aspecto de vital importancia durante la realización de la sistematización es el establecimiento de los límites temporales que posibilitan demarcar la reconstrucción analítica-interpretativa del proceso colectivamente agenciado.

Una vez que se realiza lo anteriormente descrito, un primer nivel de apropiación de la experiencia por parte del equipo sistematizador, se consigue mediante la síntesis creativa que supone la escritura a varios manos; pro-

[33] Coffe, A.; Atkinson, P., *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*, Universidad de Antioquia, 2003, Medellín, pp. 168-169.

ceso complejo y difícil debido a que requiere del manejo y organización de la información recogida, así como de la comprensión adecuada de los conceptos y teorías trabajadas, con el fin de poder lograr una integración que exprese tanto la autonomía como la capacidad analítica y recreativa del equipo.

El segundo nivel de apropiación colectiva sucede cuando se procede a realizar la reconstrucción del proceso de sistematización. Este ejercicio de "devolver el rollo" para poder identificar secuencias, articulaciones entre los diferentes momentos y detectar las fortalezas, aprendizajes, inconsistencias, incongruencias y vacíos del proceso investigativo, resulta de gran importancia para "teorizar" sobre los alcances, límites y retos de la sistematización como modalidad investigativa[34]. Dado que la sistematización es un proceso de negociación de saberes, sabores, sentidos y poderes, durante la realización del ejercicio metacognitivo se puede ir viendo cómo se dio y qué fue quedando de dicha negociación, sobre todo, a nivel de las relaciones interpersonales, los conflictos, las reflexiones conceptuales, los aprendizajes y las expectativas de futuro. En definitiva, la metacognición permite aclarar de qué manera se hizo lo que se hizo y por qué se pudo aprender lo que se aprendió.

Finalmente, el tercer nivel de apropiación de la experiencia durante la sistematización tiene que ver con la comunicación y devolución *permanente* de resultados a las personas que no participaron directamente en la investigación, pero que se encuentran ligadas a la experiencia. En este sentido, establecer vínculos que mantengan vivo el interés frente al proceso, es una apuesta ético-política que permite la participación diferenciada de las y los distintos tipos de integrantes que al inicio de la sistematización acordaron que se reconstruyera e investigara su propio proceso de lucha y resistencia.

Dado que un objetivo de toda sistematización es dar a conocer la experiencia, es necesario que quienes conforman el equipo de sistematización diseñen un dispositivo pedagógico, mediante el cual resulte posible comunicar

[34] Mariño, G., "Sistematizando la sistematización", *Aportes*, 57, Dimensión educativa, Bogotá, 2004.

y socializar los resultados de la investigación. Para ello, es fundamental que se conozca la población a la cual se quiere llegar, su cultura y las formas de comunicación que le son propias, ya que estos aspectos determinan el medio, la forma y el estilo como debería llevarse a cabo este momento de la sistematización. También es necesario que se conozcan los recursos económicos con los que se cuenta, ya que en algunas ocasiones nos terminamos "estrellando" con la realidad cuando nos damos cuenta de que nuestras intencionalidades educativas se encuentran muy lejos de nuestras condiciones y posibilidades materiales –a veces pensamos con el corazón sin meternos la mano en los bolsillos.

Plantearse la socialización a través de la realización de un libro, una película, un mural o una obra de teatro, implica entrar en diálogo con otros conocimientos y habilidades que a veces no tenemos. Por consiguiente, realizar una propuesta audiovisual, un guion o un ejercicio artístico, requiere que establezcamos puentes y diálogos con personas que puedan ayudarnos o asesorarnos, toda vez que socializar resultados no supone que debamos improvisar en la realización de tareas para las que no estamos preparados. En conclusión, comunicar la experiencia supone retomar, precisar y condensar los resultados de la investigación y, sobre todo, saber medir las implicaciones de lo que se va a decir o publicar.

- **Sobre la importancia de proyectar la experiencia de cara al futuro**

Casi todas las sistematizaciones tienen la pretensión de permitir la apropiación analítica de la experiencia vivida por parte de sus propias y propios integrantes, con la finalidad práctica de mejorar y trascender lo pensado y hecho de manera colectiva. De ahí que podemos afirmar que la mayoría –por no decir todas– las sistematizaciones de experiencias, tienen un componente prospectivo que puede explicitarse o no durante el desarrollo y socialización de la investigación. Reorientar las actividades y procesos comprendiendo las situaciones que definen el presente, y posibilitan nuevas apuestas e interrogantes para afrontar las situaciones que se avizoran en el futuro, es uno de los propósitos que debería animar la realización de cualquier proceso de sistematización.

Sin embargo, al igual de lo que sucede con los demás momentos o "pasos" metodológicos de esta modalidad investigativa –recordemos que no son lineales y muchos son transversales a lo largo del proceso–, puede llegar a ser positivo definir un momento específico en el que el énfasis del proceso se centre específicamente en el acto de pensar y reflexionar en torno a la prospectiva de la experiencia. Para Germán Mariño:

> Este componente de la propuesta de sistematización desea hacer un aporte en términos de futuro. En últimas, se pregunta hasta dónde el modelo diseñado para enfrentar la problemática trabajada era apropiado en términos de pertinencia, replicabilidad, impacto y sostenibilidad. Para ello recurre a una estrategia: el rediseño imaginario por parte de los ejecutores, el cual es un ejercicio de "especulación" sobre condiciones (seguramente muchas de ellas ideales) para realizar la experiencia.
>
> Lo anterior permite bocetar algunas ideas que, aunque obviamente son polémicas y completamente provisionales, evitan el "presentismo", es decir, el no pensar qué se podría (debería) hacer en el futuro si se tuviese que repetir la experiencia. Respecto a la pertinencia, se quisiera saber hasta dónde parece que el modelo implementado se hizo con los parámetros adecuados. De ahí, entonces, que surjan preguntas en cuanto al lugar donde se llevó a cabo, los tiempos programados, los componentes diseñados para enfrentar la problemática, el equipo humano, etc. ¿Fueron estos elementos adecuados?, ¿el proyecto, por ejemplo, debería haberse realizado en el área rural y no en el área urbana?, ¿la estrategia de formación para la producción en lugar de capacitar en nuevos oficios ha debido tecnificar y dignificar los existentes?, etc.[35].

En síntesis, podríamos terminar este apartado señalando que, el hecho de dedicar un momento específico de la sistematización a repensar la experiencia, teniendo en cuenta los distintos tipos de análisis e interpretaciones

[35] Mariño, G., *Sistematización de experiencias. Una propuesta desde la Educación Popular,* Bogotá, Agencia Suiza de Cooperación, 2011, p. 40. Recuperado de: file:///C:/Users/user/Downloads/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20APORTES%20DESDE%20LA%20EDUCACION%20POPULAR%20GERMAN%20MARIO%202011%20AGOSTO22.pdf

que se hicieron previamente durante el desarrollo de la investigación, puede ayudar a replantear preliminarmente los horizontes de sentido y posibilidad de los procesos organizativos y comunitarios, lo cual, sin duda alguna, es un hecho significativo que contribuye a su transformación y mejoramiento.

• Sobre los límites y retos actuales de la sistematización:

Ante el reconocimiento de que "la sistematización de experiencias ha sido la gran construcción y aporte de la educación popular al campo investigativo"[36], buena parte de los esfuerzos de teorización y práctica han estado centrados en seguir enriqueciendo esta modalidad investigativa. Redes locales, nacionales y nuestroamericanas de promoción y apoyo a la sistematización han surgido en la región durante las últimas dos décadas. Sin embargo, a pesar de la enorme significación para la Educación Popular del proceso de reflexión, reelaboración crítica y teorización que se viene haciendo en casi toda Nuestramérica alrededor de esta modalidad investigativa, nos parece pertinente señalar algunos de los límites, críticas y desafíos que actualmente tiene esta rama o vertiente de la Investigación Participativa.

- Sistematizar las sistematizaciones

En primer lugar, creemos que uno de los principales límites de la sistematización como forma de producción de conocimiento, es la falta de lecturas de conjunto sobre las investigaciones que se realizan[37]. Lo anterior ha impedido *trascender sin invisibilizar* las reflexiones sobre las experiencias y proyectos específicos que reconstruyen e interpretan su experiencia de trabajo local, barrial o comunitario. Así mismo, la falta de promoción de las sistematizaciones por parte de las redes regionales y nuestroamericanas que teorizan y promueven esta modalidad investigativa, ha llevado a que

[36] Torres, A., "Educación popular y producción de conocimiento", *La Piragua,* 32, CEAAL, Ciudad de Panamá, 2010, p. 23.

[37] Cendales, L., "La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva", *Aportes,* 57, Dimensión Educativa, Bogotá, 2004.

carezcamos de *estudios macro* que nos permitan generalizar las interpretaciones teórico-prácticas que desde hace varias décadas vienen realizando a lo largo y ancho de Nuestramérica, colectivos y organizaciones que han dedicado su tiempo y esfuerzo a comprender las tramas y sentidos que configuran sus trayectorias a nivel micro social.

Si escribir es un proceso en el que se cifra pensamiento, construir un meta-relato o meta-texto, partiendo de los resultados obtenidos en varias sistematizaciones que tratan sobre la misma temática –educaciones populares que promueven el arte y la cultura, colectivas de mujeres que luchan por el derecho a la igualdad y a la diferencia, organizaciones populares urbanas que reivindican el derecho a la alimentación, grupos o comunidades étnicas que defienden sus territorios y luchan contra el colonialismo interno, etc.–, es un proceso que requeriría y exigiría "mayor precisión y relación entre los elementos conceptuales y las experiencias sistematizadas"[38].

• Realizar investigaciones críticas y comprometidas, más allá de la sistematización[39]

En segundo lugar, nos parece que la sistematización no puede convertirse en la única manera de acercarse a la producción de conocimientos derivados de las prácticas sociales y populares que acompañamos o en las que participamos. Al respecto, cabe señalar que la Educación Popular tiene como antecedente el estancamiento metodológico que implicó la falta de construcción de diálogos con otros enfoques, corrientes y disciplinas en el campo de la alfabetización de adultos. Como ya se señaló en otro momento,

> Haber encontrado "el método" […] llevó al estancamiento en este aspecto. No se han tenido en cuenta, no se han entablado diálogos con los avances en la lingüística, la semiología, la antropología, la epistemología; no se han

[38] *Ibíd.*, p. 106.

[39] Los planteamientos aquí expuestos han sido retomados de las conclusiones realizadas en el artículo *Hacia una breve caracterización de algunas modalidades investigativas surgidas o empleadas en el campo de la educación popular*. Al respecto, véase: Gómez (2018).

> establecido puentes entre lo tradicional y lo nuevo, que den confianza a los alfabetizadores(as) y garanticen los cambios en la mentalidad y en las prácticas, que sabemos no se dan de la noche a la mañana[40].

Pese a que la sistematización de experiencias no puede catalogarse, comprenderse o reducirse a un simple método, puede estar sucediendo que poco a poco se esté convirtiendo en "la modalidad" investigativa de la Educación Popular. Esto último podría llegar a restringir el alcance de las búsquedas, diálogos y puentes epistemológico-metodológicos que han enriquecido a lo largo de su historia a esta corriente educativa. En relación con esto último, consideramos que los esfuerzos de las y los educadores populares comprometidos con la producción de conocimientos no deberían circunscribirse a una sola modalidad investigativa. Por esta razón, pensamos que la reflexión regional debe replantearse y ampliarse, en el sentido de posibilitar la aprehensión y diálogo con otras corrientes y enfoques investigativos, que nos ayuden a cualificar y fortalecer las prácticas educativas que realizamos.

A nuestro juicio las y los educadores populares deberíamos construir y contar con una "caja de herramientas" investigativas, que nos permita hacer los aportes que resulten más convenientes en cada situación, atendiendo al sentido ético-político-pedagógico que anima nuestras educaciones y a las preguntas-problemas que orientan nuestras búsquedas. Por consiguiente, puede ser más conveniente en un momento determinado pensar y proponer, por ejemplo, la realización de una Etnografía Acción Participativa –a partir de la cual se propongan líneas de acción específicas para cambiar ciertas actitudes o cursos de acción de una práctica–, un análisis de la apropiación subjetiva del espacio por parte de un grupo o comunidad –en el que se usen estrategias como los mapas mentales–, un compendio de historias de vida –en las que se reconstruya la memoria individual de un proceso colectivo– o un censo participativo –en el que se caracterice a una población que habita un territorio determinado para ayudar en el proceso

[40] Cendales, L., "Alfabetización, educación popular y uso de nuevas tecnologías". *La Piragua*, 34, CEAAL, Ciudad de Panamá, 2011, p. 34.

de exigibilidad del goce efectivo de sus derechos– que hacer una sistematización de experiencias.

- ¿Sistematizar sin luchar, luchar sin sistematizar o sistematizar y luchar?

Finalmente, en tercer lugar, nos parece pertinente el comentario realizado por Boaventura de Sousa durante el encuentro mundial sobre Investigación Acción Participativa (IAP), realizado el mes de junio de 2017 en la ciudad de Cartagena, cuando sostuvo en una de las conferencias centrales del evento:

> La Educación Popular perdió el impulso insurgente, hay que reconocerlo. Yo estoy totalmente de acuerdo con las sistematizaciones, pero sistematizamos demasiado y nos rebelamos cada vez menos. Hay que hacer más rebelión, que sea más competente cada día, y menos sistematización de la rebelión, porque al final sistematizamos, pero no nos estamos rebelando (De Sousa Santos, 9 de agosto de 2017).

Esto que puede estar ocurriendo actualmente en la Educación Popular, es algo que también sucede en los ámbitos académicos y críticos en general: hacemos ciencia comprometida con el cambio de nuestras sociedades pero no participamos en los procesos de lucha social, y dicha producción crítica de conocimiento sólo se realiza cuando alguna agencia de cooperación o institución estatal nos proporciona y desembolsa los recursos que requerimos para vivir de la investigación –ya sea que le otorguemos el calificativo de participativa, crítica, intercultural, decolonial, del Sur u otro de los discursos o tendencias que estén de moda.

En relación con esto último, pese a que reconocemos que existen sistematizaciones muy significativas imposible de realizarse de no haber sido por el apoyo económico brindado por algún ente de financiación externo, y a que consideramos que es muy importante poder contar con recursos suficientes y necesarios para realizar este tipo de investigaciones, estamos convencidos de lo siguiente: si la sistematización se termina convirtiendo en un medio de subsistencia, antes que en una excusa para contribuir a la cualificación y

ascenso de las luchas sociales, su intención crítico-transformadora quedaría completamente desvirtuada. Es por ello que, partiendo de la importancia que tiene la *pedagogía del ejemplo* y del reconocimiento de que *nosotras y nosotros también contamos,* nos parece pertinente recordar(nos) que una de las intencionalidades ético-políticas de la Educación Popular es la formación de subjetividades rebeldes, críticas y autocríticas.

Bibliografía

Ardiles, O. (et al.). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana,* Bonum S.A.C.I., Buenos Aires.

Barragán, D.; Torres, A., *La sistematización como investigación interpretativa crítica.* Bogotá: El Búho – Síntesis, Bogotá, 2017.

Bárcena, F., *La experiencia reflexiva en educación,* Paidós, Barcelona, 2005.

Baró, M. I., *Psicología de la liberación,* Blanco Amalio (Ed.), Trotta, Madrid, 1998.

Boltanski, L., *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación,* Akal, Madrid, 2014.

Coffe, A.; Atkinson, P., *Encontrar el sentido de los datos cualitativos,* Universidad de Antioquia, Medellín, 2003.

De Sousa Santos, B. [Kairos Educativo], *Sobre epistemologías del sur, ecología de saberes y espiritualidad* [Archivo de video]. Ponencia presentada en el Congreso "Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación". Cartagena. 2017, 9 de agosto. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=RzJt-lFV4aw

Cardoso, F.; Faletto, E., *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*, Siglo XXI, México, 1969.

Cendales, L.; Torres, A.; Peresson, M., *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Dimensión Educativa, (2da Edición), Bogotá, 1992.

Cendales, L., "La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva", *Aportes,* 57. Dimensión Educativa, Bogotá, 2004, pp. 92-113.

_____, "Alfabetización, educación popular y uso de nuevas tecnologías". *La Piragua*, 34. CEAAL, Ciudad de Panamá, 2011. pp. 31-36.

Dos Santos, T., "El nuevo carácter de la dependencia". *Cuadernos del Centro de Estudios Socio-económicos,* 10, Universidad de Chile, Santiago, pp. 1-25, 1968.

Eco, U., *Los límites de la interpretación,* Lumen. Barcelona, 1993.

Fals Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectua,*. Oveja Negra, Bogotá, 1970.

_____, "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción". *La sociología en Colombia: balance yperspectivas.* Asociación Colombiana de Sociología, III Congreso Nacional de Sociología. Bogotá, 1981.

_____, *Conocimiento y educación popular. Lecciones con campesinos en Nicaragua, México y Colombia*, Siglo XXI, Bogotá, 1985.

_____, *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis,* Tercer mundo, Bogotá, 1994.

_____, "Orígenes universales y retos actuales de la IAP". *Revista Análisis Político,* (38), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1999, pp. 73-89

Fornet Betancourt, R., *Sobre el concepto de interculturalidad.*, CGEIB, México D.F., 2007.

Freire, P., *Pedagogía de la autonomía,* Siglo XXI, México D.F., 1997

_____, *Pedagogía del oprimido,* Siglo XXI, México D.F., 2005.

Gadamer, H., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1993.

Ghiso, A., "De la práctica singular, al dialogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización", *La piragua, 16,* CEAAL, México D.F., 1999, pp. 5-11.

Gómez, S., "Reflexión pedagógica a propósito de una investigación participativa con sectores populares". En Cendales, L.; Mejía, M. R.; Muñoz, J. (Eds.). *Pedagogías y metodologías de la Educación Popular "Se hace camino al andar"*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2016, pp. 33-49.

_____, "Hacia una breve caracterización de algunas modalidades investigativas surgidas o empleadas en el campo de la educación popular". En Gómez, S.; Múnera, L.; Moore, C. (Eds.). *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas (Tomo II).* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2018, pp. 433-447.

Gutiérrez, G., *Teología de la Liberación. Perspectivas*, Sígueme, Salamanca, 1975.

Jaguaribe, H., "Dependencia y autonomía en América Latina". En: H. Jaguaribe (et al.). *La dependencia político-económica de América Latina,* Siglo XXI, México, 1969, pp. 1-8.

Jara, O., *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, Alforja, San José, 1994.

Kaplún, M., *El comunicador popular,* CIESPAL, Quito, 1992.

Mariño, G., "Sistematizando la sistematización", *Aportes*, 57, Dimensión educativa, Bogotá, 2004.

_____, *Sistematización de experiencias. Una propuesta desde la Educación Popular*, Agencia Suiza de Cooperación, Bogotá, 2011. Recuperado de:

file:///C:/Users/user/Downloads/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS%20APORTES%20DESDE%20LA%20EDUCACION%20POPULAR%20GERMAN%20MARIO%202011%20AGOSTO22.pdf

Martinic, S., *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*, CIDE, Santiago de Chile, 1987.

Maturana, H., *La objetividad. Un argumento para obligar,* Dolmen Ed., Santiago, 1992.

Mejía, M.R., *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento.* Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2008.

_____, *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*, Ministerio de Educación, La Paz, 2012. Recuperado de: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/SistematizacionMarcoMejia-Bolivia.pdf

Moliner, M., *Diccionario de uso del español.* Edición electrónica. Versión 3.0. Gredos, Madrid, 2008,

Morgan, M. L.; Quiroz, M. T., "Acerca de la sistematización". *CELATS* (Ed.). *La sistematización como práctica. Cinco experiencias en sectores populares*, CELATS, Lima, 1985.

Múnera, L., "De los movimientos sociales al movimiento popular", *Historia Crítica*, 7, Universidad de los Andes, Bogotá, 1993, pp.55-80.

Palma, D., *La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular. El estado de la cuestión en América Latina,* CEAAL, Santiago, 1992..

Torres, A., La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes*, 44, Dimensión Educativa, Bogotá, 1996a, pp. 24-37.

_____, "La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica". Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción*,* CEAAL, Santiago, 1996b. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/SISTEMATIZ_CIDE.pdf

_____, *Haciendo memoria de historias organizativas populares*. Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y Archivos de Memoria", 2005. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/105033113/Rehaciendo-Memorias-e-Identidades.

_____, "Educación popular y producción de conocimiento", *La Piragua,* 3, CEAAL, Ciudad de Panamá, 2010, pp. 8-25.

Zúñiga, R, "Sobre el sistematizar", *Revista de Trabajo Social,* 61, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1992, pp. 19-29.

Para la diagramación se utilizaron los caracteres
Callisto y Frutiger
Agosto de 2022

El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber.
Cultivarlo es responsabilidad de todas y todos.

Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes, propone un camino desde su propio título. Dos grandes áreas despliegan el pensamiento de este libro: por una parte, la indagación sobre los significados del conocimiento y las mutaciones que ha vivido, ya sea por sus propios avances como por los nuevos diálogos a los que ha estado abierto, pero también el caudal que, proviniendo de las tradiciones y las recomposiciones de la sociedad, ha generado conocimientos inéditos y nuevas formas y aproximaciones al conocer. Epistemologías y metodologías ocupan entonces el interés de los autores que componen esta obra.

Germán Rey

Ediciones
desde abajo

Planeta Paz
Sectores Sociales Populares
para la Paz en Colombia

ISBN: 978-958-5555-73-0